

PORTA LINGUA-2002

Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában

2002

**Debreceni Egyetem
Debrecen**

ELŐSZÓ

A kötet a magyarországi felsőoktatásban a XXI. század elején folyó szaknyelvoktatással, valamint az egyre szélesebben kibontakozó szaknyelv kutatással kapcsolatos cikkeket, tanulmányokat tartalmaz, a szakterület jellemző körképét nyújtva. A Debreceni Egyetem (Mezőgazdaságtudományi Kar) Agrárszaknyelv Oktatási Központja az Oktatási Minisztérium és a Nyelv - Kapocs Alapítvány támogatásával 2001 novemberében rendezte meg az I. Szaknyelvoktatási Szimpóziumot, amelynek válogatott, és a szélesebb szakmai közönség számára szerkesztett anyagát tartja kezében az olvasó.

Magyarország alapvető érdeke, hogy olyan nyelvtudású szakemberekkel rendelkezzen, akik egyenrangú félként magabiztosan és hatékonyan tudnak tárgyalni külföldi partnerekkel az európai uniós környezetben. Ennek érdekében - különösen az elmúlt évtizedben - jelentős változások történtek a hazai idegennyelv-oktatásban. Ahogy a középiskolákban egyre emelkedik a jó általános nyelvtudással rendelkező diákok száma, úgy nő a felsőoktatási intézményekben a szaknyelvoktatás fontossága azért, hogy a hallgatók - választott szakterületük igényeinek megfelelő - specifikus nyelvhasználati ismeretekhez is jussanak. A tapasztalatok szerint még bőven akad tennivaló a széles körben is kedvező eredmények eléréséhez. Egy ország idegennyelv-oktatását – így szaknyelvoktatását is – több tényező befolyásolja: egyrészt a hagyományok, geopolitikai megfontolások, a munkaerőpiac követelményei, modernizációs folyamatok, másrészt a szaktudományok, a nyelvtudomány, a neveléstudomány, valamint fontos részterületeik interdiszciplináris összefüggéseinek alakulása. A mindenkori oktatási rendszer számára nagy kihívás, ugyanakkor fontos kötelesség, hogy megfeleljen ezeknek az összetett társadalmi, tudományos, gazdasági és politikai követelményeknek.

A nemzetközi szakmai vérkeringésbe való bekapcsolódás szükségszerűségét felismerve, számos felsőoktatásban tevékenykedő nyelvtanár a megújulás – megújítás igényével keresi a hatékony szaknyelvoktatás lehetőségét a kontextusbeli változások figyelembevételével. Jelen kötet írásai a szakmai érdeklődés középpontjában álló következő főbb témák köré csoportosíthatók: (1) tanterv- és tananyagfejlesztés, (2) mérés és vizsgáztatás, (3) interkulturális szakmai kommunikáció, valamint szakfordítás és tolmácsolás.

A kötet szerzői hazai felsőoktatási intézmények oktatói, kutatói, akik elsősorban idegennyelvi lektorátusokon végzett tevékenységük során - gyakran komoly önképzéssel és továbbképzéssel – szerzett jelentős tapasztalatokkal rendelkeznek a szaknyelvoktatásban, oktatásszervezésben, szaknyelvi kutatásban, tananyagkészítésben és vizsgáztatásban. Ezt a felhalmozódott tapasztalatot kívánják megosztani, amikor írásaikban vizsgálják a szakmai kommunikáció jellegzetességeit; szaknyelvi kurzusok tervezésének szempontjait; a szakemberek idegennyelv-használatának szükségleteit; a célok és a szaknyelvoktatási tartalom meghatározásának, kiválasztásának és elrendezésének összefüggéseit; szaknyelvi tananyagok készítésének és felhasználásának nyelvészeti és nyelvpedagógiai problémáit; az oktatás, valamint a szakfordítás, tolmácsolás interkulturális vetületét; a szaknyelvi vizsgáztatás elméleti és gyakorlati kérdéseit.

A kötet létrejöttében köszönet illeti az Oktatási Minisztériumot, amely stratégiai fontosságúnak tekinti a felsőoktatási intézményekben folyó szaknyelvoktatást, valamint a Debreceni Egyetemet a szaknyelvi képzés sokrétű támogatásáért.

Külön köszönetünket fejezzük ki Feketéné Silye Magdolnának, aki a szimpózium sikeres megrendezése mellett főszerkesztőként nagy gondossággal és szakmai hozzáértéssel szervezte és irányította a kötet lektorálási és szerkesztési munkálatait.

A hasznos szakmai olvasmánynak, referencia műnek tekinthető kötet érdeklődésre tarthat számot a közép- és felsőfokú szakmai képzéssel foglalkozó oktatási intézmények nyelvtanárai, oktatásszervezők, tananyagfejlesztők, szaknyelvi vizsgáztatók körében, valamint a szervezett szaknyelvtanári továbbképzésben és önképzésben. Az itt található írások

remélhetőleg több kollégát fognak arra ösztönözni, hogy a hatékonyabb szaknyelvi képzés érdekében összegezzék és osszák meg szaknyelvoktatási és kutatási tapasztalataikat.

Dr. Kurtán Zsuzsa
habil. egyetemi docens
Veszprémi Egyetem
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

I. TANTERV, TANANYAG, MÓDSZER (Szerkesztette: Dr. Kurtán Zsuzsa)

Almási Jánosné
Kecskeméti Főiskola
Műszaki Főiskolai Kar, Idegennyelvi Lektorátus

English For Sale - Üzleti angol nyelvi jegyzet

A Kecskeméti Főiskola Műszaki Főiskolai Karán hat éve zajlik az üzleti szaknyelv oktatása a műszaki menedzser szakon. Két tankönyv kipróbálása után született a döntés a „testre szabott” üzleti angol jegyzet megírására. A szaktantárgyakat oktató kollégákkal konzultálva, és a menedzserekkel szemben támasztott általános elvárásokat figyelembe véve alakult ki a jegyzet, azzal a céllal, hogy hatékony kommunikációs készségeket és jól használható szakmai ismereteket nyújtson a hallgatóknak. Az ismeretek gyakorlati alkalmazására kiselőadásokat, egy termékkel kapcsolatos önálló, és egy szolgáltatással kapcsolatos team projektet készítenek a hallgatók.

Előzmények

A KF MFK, integráció előtti nevén GAMF, 1995-ben indította be a műszaki menedzser szakot, melynek keretében a hallgatók két félévben, heti 2 órában tanulnak üzleti nyelvet, miután általános nyelvi tanulmányaikat kollokviummal lezárják.

Az üzleti nyelv oktatásához szükséges tananyag kiválasztása elég nagy gondot okozott. Két, kereskedelmi forgalomban kapható tankönyvet használtunk két-két évig, de az első mind tartalmilag, mind nyelvileg túl könnyűnek, ill. a második túl nehéznek bizonyult. Így merült fel a saját jegyzet készítésének gondolata két évvel ezelőtt. A jegyzetet kis füzetek formájában kapták meg a hallgatók, és az anyagot használó első csoportoktól a szaknyelvi vizsga után kapott visszajelzés alapján bizonyos anyagrészeket átdolgoztam. A jegyzetet könyv formában 2002. februárjától használjuk majd, és a megváltozott forma a tanítási és a tanulási módszerek változását is eredményezi.

Szükségletek felmérése, igények meghatározása

Hallgatóktól kapott visszajelzések

/ Nyelvvizsga készségek

A hallgatók túlnyomó többsége nem rendelkezik középfokú nyelvvizsgával, amikor megkezdí szaknyelvi tanulmányait. Ez alapján érthető, hogy nagy többségük inkább a nyelvvizsgához szükséges ismeretek és készségek fejlesztését igényli. A jegyzetet használó első csoporttal végzett felmérés szerint a szakmai tartalom, a kiselőadások és a projektek alapján a hallgatók úgy ítélték meg, hogy angol nyelven nemcsak a menedzsmenttel kapcsolatos ismereteik, szövegértési készségük, de álláskeresési felkészültségük is gyarapodott.

Konzultáció a szaktárgyakat oktató kollégákkal

/ Szakmaspecifikus igények

A Gazdasági, Szervezési és Vezetési Tanszék műszaki menedzser szakos tanterveit áttanulmányozva, és az angol nyelvi tematikát a kollégákkal megvitatva, alakult ki a műszaki menedzserektől a munkába lépéskor elvárható, idegen nyelvi szakmai minimum, pl. cégprezentáció, termékek és szolgáltatások bemutatása, tőzsdei alapfogalmak stb.

Cégeknél dolgozó szakemberekkel folytatott megbeszélések / *Menedzseri készségek*

A különféle cégeknél menedzserként alkalmazott, volt hallgatóink és a Műszaki Karon rendszeresen tartott állásbörzéken részt vevő cégek képviselői (gyakran a humánpolitikai menedzserek) a szaktantárgyakat oktató kollégákkal nagyjából azonos igényeket fogalmaztak meg. Ők hívták fel a figyelmet az álláskereséshez szükséges idegennyelvi készségek hiányára. Ennek a modulnak az anyaga a későbbiekben alkalmazható a munkaerő-felvételnél.

Anyaggyűjtés az igények alapján

Miután az igények megfogalmazódtak, ennek megfelelően csoportosítottam az évek során összegyűlt anyagokat, és további forrásokhoz fordultam:

Nyelvvizsga készségek / *nyelvkönyvek, nyelvvizsgára felkészítő anyagok*

Elsősorban az üzleti angol oktatásához használt nyelvkönyveket tanulmányoztam, különös tekintettel a szövegértési és nyelvtani feladatokra. A beszédképesség és beszédfunkciók fejlesztéséhez is sok hasznos ötletet találtam.

Szakmaspecifikus igények / *szaknyelvi tankönyvek, szótárok*
Menedzseri készségek / *szakkönyvek, gazdasági jellegű folyóiratok, Web anyagok*
/ *angol nyelvű NEBS menedzsment kurzus*
/ *menedzsment könyvek és Világbanki pályázatok fordítása*
/ *prospektusok*

A *szakmaspecifikus igények* és a menedzseri készségek nehezen választhatók el egymástól, ezért ezeket közösen tárgyalom. A szaknyelvi tankönyvek és szótárok meghatározásai a szójegyzet szakmai hitelességét biztosították, valamint az üzleti kérdések kiválasztásához és megfogalmazásához nyújtottak biztos támpontot.

A *szakkönyvek* az anyag hitelességét garantálják, míg a gazdasági jellegű folyóiratok, Web anyagok és prospektusok aktuális, dinamikus hírekkel járultak hozzá a jegyzet anyagához.

A Műszaki Kar jogelődje, a GAMF, 1998-ban elsőként kapott jogot egy világszerte alkalmazott középvezetői *menedzser kurzus* (NEBS Certificate) oktatására Magyarországon. A tanfolyamot magam is elvégeztem, a tananyag fordításában és az oktatásban is részt vettem. Jelenleg az angol nyelvű NEBS Diploma kurzus hallgatója vagyok, és többek között ez is bátorított arra, hogy a jegyzet elkészítésére vállalkozzam. A kurzustól szakmai háttérrel, és rendkívül gyakorlat-orientált szemléletet kapok, és arra törekedtem, hogy ezt a jegyzetben is alkalmazzam.

Tananyagkészítés elmélete, módszertana / *a British Council szaknyelvi tananyag-készítési kurzusa*
/ *szakkönyvek*

Nagyon jó kiindulási alapot jelentett a British Council szaknyelvi tananyag-készítési kurzusa, ahol a szükségletek elemzésével kezdve, a tananyag értékelésén keresztül a tananyagok készítéséig tekintettük át és gyakoroltuk ezt a folyamatot, melynek végén a kurzust záró projektként a műszaki menedzser szakos hallgatók számára összeállított üzleti angol tantervet készítettem. Amikor a jegyzet gondolata felmerült további szakirodalmat is tanulmányoztam.

Az összeállítás szempontjai

- 1 A nyelvvizsga készségek, a szakmaspecifikus ismeretek, a menedzseri készségek fejlesztése iránti igények alapján számos szempont merült fel a tananyag összeállításával kapcsolatban. A szempontok a domináns igény alapján megfeleltethetők, de általában komplex módon rendelhetők hozzá az igényekhez. Az alábbiakban csak néhányat részletezek közülük.

<i>Nyelvvizsga készségek</i>	<i>Szakmaspecifikus igények</i>	<i>Menedzseri készségek</i>	<i>Tananyagkészítés</i>
- Kommunikatív kompetencia - Beszédszándékok - Nyelvtani nehézségek - Olvasás, írás, értés, beszéd	- Szakmai ismeretek - Menedzsment módszerek - Szakszókincs	- Komplexitás - Egyéni, pár és csoportmunka - Feladatokra épülő - Telefon	- Gondolkodtató - Munkáltató - Önállóságra serkentő - Tanuló központúság - Kronológia - Fokozatosság - Írásbeli és szóbeli feladatok megfelelő aránya

A *nyelvvizsga készségeken* belül főként a szövegértési feladatok kaptak prioritást, de mind a négy készség alkalmazása szükséges a gyakorlatok megoldásához.

Mindig nagy dilemmát okoz a menedzseri kompetenciákkal nem rendelkező nyelvtanárok számára a *szakmai ismeretek* mértékének meghatározása. A szakos kollégák tanácsait és tapasztalatainkat követve, inkább az átfogó, általános, a vevő-központú gondolkodásra felkészítő anyagokat hagytam meg. A hallgatók menedzsment témájú kiselőadásai lehetőséget adnak tanárnak, diáknak egyaránt a szakmai ismeretek transzponálására angol nyelven.

A *menedzsmentben* használatos *munkamódszerek* tudatos alkalmazása (brainstorming, elemzések stb.) a hallgatók magabiztosságának növelését célozzák meg.

A cégeknél végzendő feladatok egyrészt a gondolkodásmód, másrészt a nyelvi feladatok *komplexitását* igényelik.

Az *egyéni, a pár- és a csoportmunka* alkalmazása a tananyag feldolgozása során egy cég működését mikrokörnyezetben imitálja, és fokozza a hallgatói kreativitást és toleranciát.

Gyakori probléma a megfelelő *telefonálási* készség, „modor” hiánya idegen nyelven, amin a jegyzet egy külön fejezettel, és sok telefonos szituációval próbál segíteni.

A *fokozatosság* és a *kronológiai* szempontok alapján a fejezetek logikai sorrendje a munkahelyre bekerülő kezdő menedzser egyre nehezedő feladatai szerint alakult ki. Az álláskeresővel kapcsolatos fejezetek zárják a jegyzetet, ami talán ellentmondásnak tűnik, de a szaknyelvi tanulmányok kezdetén még nem rendelkeznek a hallgatók elegendő szakmai ismerettel és karrier elképzelésekkel, ami önmaguk „eladásához” megfelelő lenne.

Műfaj

Az *English for Sale* címet hordozó könyv klasszikus értelemben nem jegyzet. Nevezhetjük munkatankönyvnek, mert deklarált célja a hallgatók megdolgoztatása. Konfucius gondolata: „Ha hallom, elfelejtem; ha látom, megjegyzem; ha teszem, megértem és tudni fogom.” a vezérlő elv. A *Manual for Business English* alcím jobban utal a műfajra: kézikönyv, mint amit új gépek beüzemeléséhez adnak, és amelyet bármikor elő lehet venni, ha valami gond van. A jegyzet célja is ez, „beüzemelni”, felkészíteni a hallgatókat arra, hogy a munkahelyükön a kapott feladatokat jól tudják végrehajtani, és ha elakadnak, a kézikönyvben segítséget találjanak.

A válogatás szempontjai

A menedzsment klasszikus rendezőelveit követve, a *ki, mi, hol, mikor, hogyan és miért* szempontok alapján szelektáltam az összegyűjtött anyagokat.

- *KI fogja használni az anyagot?* A frissdiplomás műszaki menedzser, aki megfelelő magyar nyelvű szakmai ismeretekkel rendelkezik, és akit feltehetőleg angolul is megkérdez, „kipróbál” az emberi erőforrások menedzsere az állásmegbeszélés során. Az elsődleges cél az ismeretek gyakorlati alkalmazása és a „rátermetség” kialakítása, növelése.
- *MI található a jegyzetben?* A kommunikatív készségek fejlesztését elősegítő, a menedzseri munkakörhöz tartozó speciális ismeretek, és a középfokú nyelvvizsga feladatokra felkészítő szövegek és gyakorlatok. Önálló, pár- és csoportmunkával megoldható feladatok, valamint a szóbeli prezentációhoz és az írott projekt elkészítéséhez szükséges anyagok.
- *HOL lehet hasznosítani az anyagot?* Olyan cégnél, ahol angol nyelven kell szakmai jellegű tárgyalásokat, megbeszéléseket, prezentációkat, cégbemutatót stb. tartani. A szövegértési feladatok a középfokú írásbeli nyelvvizsgához is gyakorlási lehetőséget biztosítanak.
- *MIKOR tudja alkalmazni a hallgató az anyagot?* Főiskolai tanulmányai során, a szaknyelvi órán szokásos tevékenységeken kívül a szóbeli és írásos projektek készítésekor, ill. munkahelyén, optimális esetben, a napi gyakorlatban.
- *HOGYAN használjuk a jegyzetet?* A hallgatók önállóan dolgozzák fel a szakmai ismeretekre épülő anyagrészeket, és főként az időigényes szövegértési feladatokat. Órán a kommunikációs készségek fejlesztése az elsődleges cél, ami a hallgatók kiselőadásain, a szituációkon és a problémamegoldó feladatokon keresztül valósul meg.
- *MIÉRT ilyen a tematika?* Elsősorban a hallgatók idegen nyelvi megnyilvánulásához szükséges önbizalmát, magabiztosságát szeretném növelni a praktikus, gyakorlati ismeretek átadásával, meglévő magyar, szaknyelvi tudásukra alapozva.

A könyv felépítése

Minden fejezet egy-egy gondolatébresztő idézettel vagy közmondással kezdődik, amit közösen megbeszélünk, és ezzel a hallgatók ráhangolódnak az adott témára.

A fejezetek nem egységes szerkezetűek. Gyakran hétköznapi, általános kérdésekkel indulnak, és a feladatok egyre speciálisabb ismereteket és készségeket igényelnek. Sok kiegészítéses, beillesztéses, és a fogalmakat párba állító gyakorlat van, amelyek a hallgatók kreativitására épülnek. A nyelvtani gyakorlatok az adott téma szókincsén alapulnak, és a témához leginkább kapcsolódó nyelvtani jelenséget tartalmazzák, pl. a cégbemutató a melléknevek sorrendjét, fokozását és a hasonlítást funkcionális közegbe hozza, a trendek és grafikonok elemzése a számok ismétlésére ad alkalmat.

- 2 A témák sorrendjét az új munkahelyre bekerülő menedzser feladatköreinek bővülése határozta meg, az alábbiak szerint:

I. szemeszter	II. szemeszter
Felkészítés az írásbeli projektre	Értekezlet
Prezentáció	Tárgyalás
Cégbemutató	Tőzsde
Munkaköri leírás	Álláshirdetések
Termék bemutatása	Készségek felmérése
Szolgáltatás bemutatása	Önéletrajz
Üzleti telefonálás, üzenetek	Kísérőlevél
Üzleti levelezés	Felkészülés az interjúra
Programok szervezése	Az interjú
Udvarias kifejezések	
Panaszok kezelése	

A témák, a fejlesztendő menedzseri és nyelvtani készségek szoros kapcsolatban állnak egymással. Az egyes témákkal összefüggő, a menedzsment köréből vett kérdésekről a hallgatók kiselőadásokat tartanak. A szituációk szintén az adott fejezet anyagán alapulnak. A többirányú bevézés stabilabb tudáshoz vezet.

A kurzus komponensei

A hallgatók három, általános nyelvi félév után kezdik el szaknyelvi tanulmányaikat, és két félévben, heti egy alkalommal kettős órában foglalkoznak az üzleti nyelvvel.

A tantárgyi követelmények mindkét félévben egy-egy *projekt* elkészítését is magukban foglalják. Az első félévben egy a hallgató által szabadon választott termék önálló szóbeli és írásbeli bemutatása a feladat, a második félévben pedig egy szolgáltatás kiajánlását végzik négyfős teamekben.

Az idegennyelvi prezentációs készségek fejlesztése *kiselőadások* formájában is történik. A hallgatók a tananyaghoz tartozó témákról tartanak angol nyelven két perces kiselőadásokat. Ezek a menedzsmentben használatos alapfogalmak, amelyekről magyar nyelven már vannak ismereteik. Így a többiek tudják követni az anyagot, és az előadó szokja a szereplést. A nyelvileg kevésbé felkészült hallgatók sokszor gépiesen felolvassák az angol nyelvű szakkönyvekből kimásolt anyagot, az ügyesebbek viszont leegyszerűsítik a szöveget, és úgy adják elő.

A *tananyag* feldolgozása részben önállóan történik, részben a tanórán zajlik. A nyelvoktatás általános céljaival összhangban arra törekszünk, hogy a menedzserekkel szemben támasztott szakmai és nyelvi kihívásokra a hallgatók képesek legyenek reagálni. Ennek megfelelően sok a kreativitást igénylő, nyitott feladat.

A projektek

A projektek célja az ismeretek integrálása és lehetőség biztosítása a hallgatóknak önálló, ill. team munkára. A feladatok kiírását az első órán megkapják, és megállapodunk a szóbeli bemutatás, ill. az írásbeli projekt beadásának időpontjában. A csapatok kialakítása sorsolással történik, amit nem mindig fogadnak lelkesen a hallgatók, de egy cégen belül sem mindig a legjobban képzett, legszorgalmasabb és legszimpatikusabb kollégával kell majd együtt dolgozniuk. Ekkor a projektek értékelési szempontjait is részletesen megbeszéljük, és ezt írásban is megkapják a hallgatók.

A szubjektív elképzelésre igen részletes értékelő lapot készítettünk. A terméket bemutató egyéni projektek, és a szolgáltatás kiajánlását tartalmazó teamprojektek értékelési szempontjai eltérnek egymástól. A teamprojektekben az egyéni és közös munkát egyaránt értékeljük. Az írásbeli közös értékelési szempontjai: határidő, címlap, reklám, szórólap, míg egyéni teljesítményként a cég releváns tevékenységi körének bemutatását, az egyéni munkaterület és feladat rész leírását, a szemléltető anyagot és a nyelvtant mérjük. A közös szóbeli prezentációnál a teamkohézióra kapnak pontot, a többi értékelési szempont egyéni.

SZÓBELI	ÍRÁSBELI
1. Célkitűzés, érvelés 2. Figyelemvezető kifejezések 3. A szemléltető anyag magyarázata 4. Megjelenés 5. Hangerő 6. Non-verbális kommunikáció 7. Időgazdálkodás 8. Összbenyomás 9. Kiejtés 10. Team kohézió*	1. Határidő* 2. Címlap* 3. A cég bemutatása 4. Konceptió / részletes elemzés / költségek / monitoring 5. Szórólap* 6. Reklám* 7. Szemléltető anyag 8. Összevont alakok 9. Helyesírás ellenőrzése 10. Nyelvtan
* Közös értékelési szempont	
50 pont	50 pont
Érdemjegy: 100-91: 5	90-81: 4
	80-71: 3
	70-60: 2

A projektek még a gyengébb tudású tanulókból álló csapatok esetén is sok jó ötletet, kreatív gondolatokat, lelkesedést tartalmaznak. A hallgatók pozitívan értékelik ezt a feladatfajtát.

SWOT elemzés

Az erősségeket, gyengeségeket, lehetőségeket és veszélyeket feltáró marketing stratégiai módszert (GYELV) a jegyzetre alkalmazva az alábbi megállapításokra jutottam:

ERŐSSÉGEK

GYENGESÉGEK

- komplexitás, életszerűség
- hallgató- és feladatközpontú anyag
- fejleszti a kreativitást

- kevés hanganyag
- kevés illusztráció
- a cikkek aktualitása csökken

LEHETŐSÉGEK

- a KF másik két karán választható kurzus
- közgazdasági szakközépiskolák
- cégeknek ajánlható kurzusként

VESZÉLYEK

- kreditrendszer miatt változik az órakiméret
- változik a menedzser szak tanterve
- a gazdaság igényeinek radikális változása

Elvárásaink szerint az *English for Sale* jegyzet is hozzájárul az EU követelményeknek megfelelni képes, idegen nyelven kommunikáló és gondolkodó menedzserek képzéséhez.

Hivatkozások:

- Ferguson, G. (1996): *The Ecology of the Curriculum: Context and Needs Analysis* Lecture in TESP course
- Fried-Booth, D. C.(1986): *Project Work*, OUP
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, CUP
- Robinson, P. (1991): *ESP Today: A Practitioner's Guide*, Prentice Hall
- White, R. W. (1988): *The ELT Curriculum*, Basil Blackwell
- West, R. (1994): *Needs Analysis in Language Teaching*, School of Education, University of Manchester

Balogh Mária

Rendőrtiszti Főiskola

Német szaknyelvi tankönyvek készítése a Rendőrtiszti Főiskolán

- 3 A diploma megszerzésének egyik feltétele a Rendőrtiszti Főiskolán is a középfokú nyelvvizsga. A hallgatók két év alatt 330-350 órás nyelvi képzésben részesülnek. Ezt az óraszámot a szaknyelv elsajátítására kell fordítani, mert a bűnözés nemzetközivé vált, és ha a rendvédelmi szervek dolgozói hatékonyan akarnak ezzel szembeszállni, akkor fel kell venniük egymással a kapcsolatot. Az együttműködés nemzetközi keretei már évekkel ezelőtt kialakultak. Az alábbiakban ismertetésre kerülő jegyzetekkel az RTF Idegen Nyelvi Intézetének német szakcsoportja azt a célt akarja elérni, hogy a hallgatók könnyedén használják munkaeszközként az idegen nyelvet.

„A jövő rendőrképzése elképzelhetetlen az integrációs törekvések alapos ismerete nélkül. Nem állhatja meg a helyét az a rendőrtiszt, aki nem beszél idegen nyelveket. A nemzetközi integráció alapja a nyelvtudás.” – mondta Dr. Túrós András rendőrvezérőrnagy, az ORFK nyugalmazott közbiztonsági főigazgatója az RTF megalakulásának 30. évfordulója alkalmából szervezett tanácskozáson.

Ennek előzménye, hogy a Helsinki Záróokmányban a tanácskozó felek aláírták: „ösztönzik az idegen nyelvek és kultúrák tanulmányozását, amely a népek közötti érintkezés bővítésének, az egyes országok kultúrája jobb megismerésének és a nemzetközi együttműködés erősítésének fontos eszköze, és ebből a célból hatáskörükön belül serkentik az idegen nyelvek oktatásának további fejlesztését és javítását” (lásd: Helsinki Záróokmány).

1997-ben az Amszterdami Egyezmény célul tűzte ki a szabadság, a biztonság és a jog térségének kialakítását. 1999-ben az Európa Tanács csúcstalálkozója döntést hozott a bűnözés elleni fellépés felgyorsítására. A tanácskozás hangsúlyozta a rendőri együttműködés fontosságát. A szervezett bűnözés már régóta nem ismer politikai és gazdasági határokat. A bűnözés egyre inkább nemzetközivé válik.

„EUROPOL ist die Antwort auf die Internationalisierung des Verbrechens.” (Innenminister Mag. Karl Schlögl) Az EUROPOL központi feladata , Az EUROPOL azonban nem rendelkezik nyomozási joggal.

Másik nemzetközi szervezet az INTERPOL. Az INTERPOL-t 1956-ban hozták létre az 1923-ban alapított Nemzetközi Bűnügyi Rendőrség szervezeteiben együttműködő országok. A székhelye Lyonban van. A létrehozó országok nemzeti szuverenitása érintetlen maradt, tehát a szervezetnek nincs joga az egyes országokban nyomozni. A tagállamok ügyészségei kérhetik a letartóztatást. Ennek alapján az INTERPOL-nál elrendelik a nemzetközi körözést, az INTERPOL tagországok bűnüldöző szerveinek a feladata a nyomozás, a letartóztatás az azonosítás és a kihallgatás. Az eredményes munka után - a megállapodások szerint - kiadják a bűnözőt a kérelmező országnak.

Egy kis országban az idegen nyelvek oktatásának mellőzése nagy felelőtlenség, hiszen a megfelelő kommunikatív eszközök hiánya minden szakterületen lemaradáshoz vezet. A nyelvtanulás nem túlélési gyakorlat, az idegen nyelv munkaeszköz. A bűnügy, a határőrizet, a vámellenőrzés, a közrendvédelem, az igazgatásrendészet területein dolgozók állandó kapcsolatba kerülnek külföldi állampolgárokkal (turizmus) és más országok rendvédelem területén dolgozó szakembereivel.

- Micike, hívja föl nekem a Francit Bécsben!
- Magának mindent, Csöpiém!
- Franci, itt Csöpi! Nézz már utána, van valami a nyilvántartásokban Színész Bobról?
- (-Igen.)
- Faxold át, légy szíves!
- Micike, kapcsolja be a gépet, jön a fax Bécsből.

Biztosan fölismerték a párbeszédet, amely Bujtor István legújabb filmjében hangzott el.

Ha Csöpi nem tud németül, és nem fűzi baráti kapcsolat valamelyik osztrák kollégájához (ennek is feltétele a német nyelv ismerete), akkor legalább fél év kell ahhoz, hogy a fenti aktához hozzájusson. Másik félév, amíg hivatalosan lefordíttatja. Addigra pedig a tettes már árkon-bokron túl van.

Nem elég azonban az idegen nyelv ismerete, hanem ezen belül jól kell ismerni a szaknyelvet. Ha csak általános nyelvvizsgálóval, nyelvi ismeretekkel rendelkezik valaki, akkor a szakmai előadások, cikkek lényegét nem érti.

Az RTF Idegen Nyelvi Intézet német szakcsoportja jelentős mennyiségű tananyaggal járul hozzá a hallgatók és a német nyelvet tanuló rendvédelmi szakemberek szaknyelvi képzéséhez. Mivel főiskolánkon a középfokú nyelvvizsga megszerzése a cél, elsősorban ennek a célnak az elérése érdekében láttunk hozzá a szaknyelvi tananyagok kidolgozásához. Tananyagaink team munkában készültek, mert ha többen dolgoznak együtt, akkor az ötletek is változatosabbak, gyorsabban elkészülnek az anyagok, és a kontroll is hatékonyabb. Az utóbbi öt év szellemi termékeit szeretném néhány mondatban bemutatni.

1997-ben jelent meg a „Fachtextsammlung – Polizei mit Aufgaben” című tankönyvünk, ami már a harmadik kiadását érte meg. Célunk az volt, hogy segítséget nyújtsunk a nappali és a levelező hallgatóknak, továbbá a külső nyelvvizsgálóknak a középfokú szakmai nyelvvizsgára való felkészülésben. Eleinte úgy gondoltuk, hogy a hallgatók idegen nyelvi ismeretei a főiskolára történő jelentkezés pillanatában már megközelíti a középfokot, ezért elsősorban a szövegértés és az adott témához kapcsolódó beszélgetés fejlesztését tűztük ki célul. A tankönyv a következő húsz témakört dolgozza fel: rablás, testi sértés, betörés, lopás, emberrablás, gépkocsilopás, baleset, drogbűnözés, prostitúció, szervezett bűnözés, csalás, vesztegetés, gazdasági bűnözés, embercsempészés, határvédelem, menekültügy, jobboldali szélsőséges megnyilvánulások, környezetvédelemmel kapcsolatos bűncselekmények, robbantások, számítógépes bűnözés. Az adott témákat újságcikkek segítségével járjuk körül. A cikkek tartalmazzák a megfelelő lexikát. A szöveg után található szószerkesztés megkönnyíti a szövegértést, a szituációs feladatok pedig lehetőséget nyújtanak a szókinész rögzítésére és aktivizálására.

Amint említettem, a könyvet a középfok közelében járó hallgatóknak szántuk. Mivel eddig minden évben kellett indítanunk egy-két gyengébb csoportot is, így a tankönyv gyakorlatai kevésnek bizonyultak. A szöveg, mint kiindulópont és a szituációalkotás, mint végpont közé, ki kellett dolgoznunk néhány feladatot, amelyek segítik a lexika elsajátítását, és nyelvtani ismereteket is közvetítenek.

1998-ban jelent meg a „Polizeiwesen in Bild und Wort” című szaknyelvi tankönyv. Célunk ezzel a tankönyvvel az volt, hogy a már meglévő szakmai szókinészt tovább bővítsük. Ebben a tankönyvben huszonhárom témakör szerepel. Új témák: pl. közlekedés-rendészet, terrorizmus, szolgálati kutyák kiképzése és bevetése, speciális bevetési egység, bűnügyi technika, Köztársasági Őrezred, lovasrendőrség, vámügyek, büntetés-végrehajtás. Mivel ebben a tankönyvben már nem újságcikkek szerepelnek, szükségünk volt a társtanszékek ill.

külső szervezetek állnak. segítségére is. Információkat kaptunk az egyes területek tevékenységéről, és ezek idegen nyelvű változatát dolgoztuk ki. Minden fejezet végén megadjuk a témakörhöz kapcsolódó szaklexikát. A könyv újdonsága a képanyag. A képek segítenek a rögzítés folyamatában, és megmozgatják a fantáziát. A legtöbb hallgató a vizuális tanulást részesíti előnyben. A képek jobban megmaradnak az emlékezetben. Az ezután következő kérdésekkel ellenőrizni lehet, milyen szinten sajátították el a hallgatók a tananyagot.

Ugyanebben az évben, 1998-ban jelent meg a következő tankönyvünk TEMPUS pályázat támogatásával. A tankönyvíráshoz segítséget nyújtott az amszterdami egyetem két munkatársa. A szakterületet a könyv címe „Grenzüberschreitende Kriminalität” is jelzi. Ehhez a szakterületekhez tartoznak pl. a szervezett bűnözéshez kapcsolódó témakörök: a gazdasági bűnözés, a droggal kapcsolatban elkövetett bűnözés, az autócsempészet stb.. A következő évben összeállítottunk egy videofilmekből és azok feldolgozását elősegítő feladatlapokból álló oktatócsomagot a fenti témakörökhöz. Ezt az oktatócsomagot a távoktatás résztvevőinek ajánljuk, de természetesen nyelvórákon is alkalmazható. A videofilmek önálló életemet is élhetnek, tehát nemcsak a fent említett tankönyvvel együtt használhatóak.

1998-ban az RTF újabb két TEMPUS pályázatot nyert. Mindkét pályázat célja a magyar rendvédelmi szervek felkészítése az Európai Unióhoz való csatlakozásra. Létre kellett hozni egy szaknyelvi és szakoktatói tanári gárdát, amely hosszú távon figyelemmel fogja kísérni a szakterületek legújabb tapasztalatait, eredményeit, és azokat beépíti a képzésbe. A tankönyvek a rendvédelem két nagy területének az uniós csatlakozás szempontjából legfontosabb témaköreit dolgozzák fel: az „Europa ohne Grenzen” c. tankönyv a schengeni határőrizeti rendszerrel kapcsolatos feladatokat, a „Kriminalitätbekämpfung ohne Grenzen” pedig a európai rendőri együttműködés lehetőségeit.

Ezek a tankönyvek jó középfokú tudással rendelkező, távoktatásban résztvevő hallgatók számára készültek szakmai szókincsük bővítésére, de frontális nyelvórákon is használhatóak elsősorban felsőfokú vizsgára készülő csoportokban. A hangsúly a globális megértésen van, a tankönyv egyben munkafüzet is. A fejezetek végén kulccsal jelölt feladatok megoldása segíti az önellenőrzést. A könyv végén betűrendben adjuk meg a legfontosabb szakszavakat és kifejezéseket.

2001. májusában elkészült a „Grenzschutz in Bild und Wort” c. tankönyvünk, amely határőrizettel kapcsolatos képgyűjteményt tartalmaz.

Felépítése:

- képgyűjtemény
- képleírásra, önálló témakifejtésre ösztönző kérdések gyűjteménye
- német nyelvű szaklexika

A főiskolán a tanításon kívül a tananyagok és tansegédletek elkészítése és gondozása szerves részét képezi minden napi munkánknak. További feladataink a vámügyekhez ill. a büntetés-végrehajtáshoz kapcsolódó témakörök feldolgozása tankönyvek formájában.

Hivatkozások:

Idegen Nyelvi Intézet német szakcsoportja (1997): *Fachtextsammlung – Polizei mit Aufgaben /Mittelstufe Deutsch/* (szerk: Janzsó, K.) Rendőrtiszti Főiskola, Budapest

Idegen Nyelvi Intézet német szakcsoportja (1998): *Polizeiwesen in Bild und Wort*, (szerk: Janzsó, K.) Rendőrtiszti Főiskola, Budapest

Artner, R.-Glasner, I.-Holinger, J.-Kolozsárné, V. Zs.-Opál, S.-Janzsó, K.. (1998): *Grenzüberschreitende Kriminalität* (szerk: Janzsó, K.) Rendőrtiszti Főiskola, Budapest

Artner, R.- Glasner, I.-Opál, S.- Janzsó, K. (kiadása folyamatban): *Europa ohne Grenzen* (Tempus project, 2000)

Artner, R.- Glasner, I.-Opál, S.- Janzsó, K. (kiadása folyamatban): *Kriminalitätsbekämpfung ohne Grenzen* (Tempus project, 2000)

Birkás, L.- Kolozsárné, V. Zs.- Menyhárt, J.- Szabó, R.- Szűcs, G. (2001): *Grenzschutz in Bild und Wor* (szerk: Kolozsárné, V. Zs.) Rendőrtiszti Főiskola, Budapest

Nyelvtanári megítélések az angol nyelvtudás gyakorlati felhasználásáról Egy szaknyelvoktatási szükségletelemzés részeredményei

A nyelvi/műveltségi kompetenciák és az azok iránti igények megjelenése az egyes munka feladatok végzése során összefüggések keresésére sarkallja a nyelvtanárt, valamint arra, hogy megpróbálja kitapintani azokat a kompetenciákat, melyek a szakmák fölött átívelve általános érvénnyel elvárhatóak minden felsőfokú végzettséggel rendelkező szakmai értelmiségi embertől. E kíváncsiságtól ösztönözve végzem azt a kutatómunkát, melynek célja, a magyarországi szakmai felsőoktatásban dolgozó, szaknyelveket oktató angol nyelvtanároktól, a gazdasági szféra fiatal, egyetemet végzett munkavállalóitól és munkaadóitól nyert adatok feldolgozása után, ezen összefüggések megállapítása és javaslat megfogalmazása a szükséges nyelvi/műveltségi kompetenciák kialakításának legcélravezetőbb módjára. Az itt közreadott dolgozat csak részeredményeket tartalmaz, az angol nyelvtanároktól nyert adatok egy részét dolgozza fel a fent megfogalmazott koncepció szerint..

Kulcsszavak: nyelvi/műveltségi kompetenciák, foglalkozási típusok, szakmai felsőoktatás, angol szaknyelvoktatás, tanterv, készségek.

1. A kutatás szempontjainak röviden összefoglalt gondolati háttere

A nyelvi kompetenciák meghatározásával illetve az elmúlt másfél, két évtized gazdasági/társadalmi paradigmaváltását elemző szakirodalmi források tanulmányozása során, egyebek mellett, igen figyelemre méltónak találtam Kasper(2000) nyelvi műveltségi kompetenciákról, valamint Reich (1991) foglalkozási típusokról alkotott nézeteit, melyek jelentősen hozzájárultak kutatási témám elméleti hátterének megalapozásához, illetve eddigi, főként gyakorlati tapasztalatokon alapuló vélekedéseim megerősítéséhez.

Röviden összefoglalva, Kasper a következőképpen jellemzi a nyelvi műveltségi kompetenciákat (literacy):

- A funkcionális nyelvi műveltséggel rendelkező személy beszél, ért, olvas, és ír angolul, valamint e készségeit újabb tudás megszerzésének szolgálatába képes állítani.
- Az akadémiai nyelvi készségekkel bíró különböző diszciplínákhoz tartozó és különböző műfajú írott vagy hangzó szövegeket tud elemző módon értelmezni, valamint hasonló szövegeket előállítani, tudását képes új ismeretek megszerzése és a tudományos kutatás szolgálatába állítani.
- A kritikai nyelvi műveltségű ember értékelni, szelektálni és rangsorolni tudja az idegen nyelven szerzett információkat, valamint képes önálló következtetések levonására és azok adekvát nyelvi megfogalmazására.
- A szociokulturális kompetenciák a nyelvi készségek bi- vagy multikulturális kontextusban való alkalmazását, a kommunikáció mindkét irányú sikerességét, következőképpen az eredményes munkavégzést segítik elő.
- Az elektronikai kompetencia az idegennyelvű elektronikus forrásoknak és műveleteknek az előbbi négy szint szerinti kezelését biztosítja.

A Kasper-i nyelvi műveltségi kompetenciákat kapcsolatba állítottam a Reich szerinti foglalkozási típusokkal, melyek a következők:

- Rutin munkát végzők (*routine-production service workers*), például gyári munkások, szalagmunkások, informatikai rutin munkások stb. (Továbbiakban: R1)
- Humán szolgáltatók (*in-person service workers*), például kórházi személyzet, taxisofőr, házgondnok, vendéglátó-ipari szolgáltatók stb. (Továbbiakban: R2)

- Szimbolikus analisták (*symbolic analysts*), magasan képzett szellemi foglalkozásúak, mint például informatikus mérnökök, rendszerszervezők, stratégia-gyártók és elemzők, ügyvédek, orvosok, tudósok stb. (Továbbiakban: R3)

Egy nem homogén nyelvű és kultúrájú környezetben dolgozó munkavállalót feltételezve, a nyelvi/műveltségi kompetenciák és a munka típusok közötti - gyakorlati tapasztalaton alapuló - hipotetikus kapcsolatteremtés eredményeként a következő összefüggéseket fedeztem fel. (F.Silye, 2001a):

1.táblázat

Nyelvi/műveltségi kompetencia	R1	R2	R3
1. funkcionális	+	+	+
2. akadémiai			+
3. kritikai		(+)	+
4. szociokulturális	+	+	+
5. elektronikai	(+)	+	+

A nyelvi/műveltségi kompetenciák és a foglalkozás típusok között fellelhető összefüggés.

Arra a megállapításra jutottam, hogy foglalkozási típustól függetlenül az ilyen munkavállalók számára nélkülözhetetlen a *funkcionális* és a *szociokulturális* nyelvi kompetencia, míg az akadémiai, a kritikai és az elektronikai kompetenciák fontossága foglalkozási típustól függően változó. A nyelvtanár olvasatában ez azt jelenti, hogy a nyelvi képzés célját és tartalmát a nyelvet felhasználó szükségleteinek ismeretében és annak függvényében célszerű meghatározni.

Ezt követően megvizsgáltam a legáltalánosabban alkalmazott nyelvoktatási tanterv modelleket, majd újra hipotetikus összefüggéseket állítottam fel a foglalkozási típusok és a tantervi modellek között azzal a céllal, hogy így meghatározzam az egyes foglalkozási típusok nyelvi képzését feltehetőleg legjobban szolgáló tantervi kombinációkat (F.Silye, 2001b).

(A táblázatban növekvő rendszerben 1-3 ponttal jelölöm az adott tantervtípus vélt súlyát a tantervi kombinációban.)

2. táblázat

Tantervtípus	R1	R2	R3
1. Nyelvtani központú	1	1	3
2. Fogalmi-funkcionális	3	3	1
3. Szituatív	3	2	1
4. Készségfejlesztő	2	2	3
5. Feladat-alapú	1	3	2
6. Tartalom-központú	0	1	3
Javasolt tantervi kombináció	Fogalmi-funk. Szituatív + Készségfejl.	Fogalmi-funk. Feladat-alapú + Szituatív Készségfejl.	Nyelvt.közp. Készségfejl. Tart. –közp. + Feladat-alapú

Az R1-R3 foglalkozási típusok számára javasolható sematikus tantervek.

Az alábbi következtetésekre jutottam:

az alapvetően *funkcionális és szociokulturális nyelvi kompetenciákat igénylő R1 és R2 foglalkozási típus* közül az

R1 csoporthoz tartozók számára a legmegfelelőbb tanterv nagy valószínűséggel a *fogalmi-funkcionális, szituatív és készségfejlesztő szillabuszok kombinációja*, az

R2 csoport tagjai számára pedig a *fogalmi-funkcionális, feladat-alapú, szituatív és készségfejlesztő szillabuszok kombinációja*.

Az R3 csoport számára, melynek tagjai a legkomplexebb és legmagasabb szintű nyelvi/műveltségi kompetenciákat igénylik (éppenséggel annak a rétegnek a tagjairól van szó, akiket a szakmai felsőoktatásban képezünk), a *nyelvtani központú, készségfejlesztő, tartalom-központú és feladat-alapú szillabuszok kombinációja* ígérkezik leghatékonyabbnak.

Más szavakkal fogalmazva: úgy vélem, hogy az általános készségfejlesztő nyelvoktatási koncepció helyét a felsőfokú szakképzésben (lásd R3 célpopuláció) át kell hogy vegye a *kompetencia alapú, szakmai tartalomba ágyazott, feladat-orientált komplex nyelvi felkészítés, amely a szakmai és nyelvi ismeretek közlésének kohéziójában kreativitásra, kritikai gondolkodásra nevel, miközben az interkulturális környezetben való érvényesülés műveltségi kompetenciáival is felvértezi a szakmai értelmiség fiatal képviselőit*. Nem szabad ugyanakkor megfeledkezni arról, hogy az oktatás során a komplex nyelvi műveltségi kompetenciákat alkotó egyes készségek szövetét egy tanulói csoporton belül mindig fókuszáltan, az adott célcsoport igényeinek és céljainak megfelelő szinergikus egységben kell megtervezni (Kurtán, 2001).

2. A szükségletelemzés szelektált adatértékelésének eddigi eredményei

A British Council Baseline Study munkacsoportjának tagjaként részese vagyok egy tanulmány elkészítésének, amely a magyarországi terciális angol szaknyelvoktatás (ESP) és a gazdasági igények kapcsolatát hivatott feltárni. Fontosnak tartom itt megjegyezni, hogy mintegy tíz éve már készült hasonló jellegű szükségletelemzés (Teemant-Varga-Heltai, 1993). A gazdasági és társadalmi környezet azóta végbement változásai azonban indokoltá teszik egy újabb elemzés elvégzését.

Mivel doktori kutatási programom témája szintén e kérdés vizsgálata, a Baseline Study keretében a közreműködésemmel begyűjtött statisztikai adatoknak bizonyos, számomra releváns részét a British Council egyetértésével a saját kutatásomban is felhasználom.

Az itt következő részleges adatértékelésen nyugvó megállapításokhoz igénybe vettem az alaptanulmány készítői által megkeresett 8, részben különböző profilú felsőfokú intézmény mintegy 120 szaknyelvet oktató nyelvtanárától nyert statisztikai adatokat.

Az eddigi adatértékelések során a tanári kérdőívek statisztikailag feldolgozott adatainak három kiválasztott csoportját vizsgáltam. Jelen esetben a fent látható *2. táblázat R3 oszlopában összefoglalt, a tantervi modellek és foglalkozási típusok kapcsolatát bemutató hipotézisemet vetem össze a tanári kérdőív 22. és 25A-B pontjában nyert adatok részleges elemzése után levonható következtetésekkel*. A 2. táblázatban szereplő hat tantervi modell közül kiemeltem a vizsgálataim szempontjából relevánsnak ítélt 4,5,6 típust. Mivel a felsőfokú oktatásban szaknyelvet tanulók többnyire már szükségszerűen rendelkeznek megbízható általános nyelvi ismeretekkel, vagyis nyelvtani ismereteik már alapvetően adottnak tekinthetők, a más célú képzésben gyakori fogalmi-funkcionális és szituatív modell pedig esetükben irreleváns, az 1-3 modell elemzésétől vizsgálataim adott fókuszának megtartása érdekében eltekintek.

4 2.1. A tanári kérdőív 22. pontjának vizsgálata

22. Milyen tantervtípusokat és milyen gyakorisággal alkalmaz a szaknyelvoktatási programok és tananyagok kialakítása során?

3. táblázat

0= soha

1 = néha

2 = gyakran

3= túlnyomó részt

Tanterv típusok	0 %	1 %	0+1 %	2 %	3 %	2+3 %
1. Készségfejlesztő	0.9	10.4	11.3	38.3	50.4	88.7
2. Feladat alapú	1.8	19.3	21.1	49.5	29.4	78.9
3. Tartalom alapú	0.9	6.0	6.9	37.1	56.0	93.1

5

6 A táblázatban szereplő statisztikai adatok egyértelműen igazolják azt a korábbiakban megfogalmazott feltételezést, hogy a felsőfokú szakképzésben

- **a szaknyelvoktatásban jellemző módon alkalmazható tanterv típus tartalom alapú (Content-based) (93.1%).** A táblázat 1. sorának 2, 3 oszlopait összevetve az is kiderül, hogy a megkérdezettek több mint fele (56%) a *túlnyomó részt*, 37.1%-a pedig a *gyakran* használt tantervtípusok közé sorolja, és csupán 6.9 százalékuk mondja azt, hogy *soha* vagy csak *néha* alkalmazza. Az adatok alapján nyugodtan tekinthetjük ezt a tantervi típust a szaknyelvoktatásban alkalmazott domináns modellnek.
- **A második leggyakrabban használt tanterv típus a készségfejlesztő (Skills-based) tanterv (88.7%).** A 2. sor 2 és 3 oszlopának egymás közötti arányai némileg kiegyenlítettebbek, bár ebben az esetben is többen vannak, akik a *túlnyomó részt* alkalmazott modellként jelölik meg (50.4%, szemben a 2. oszlop 38.3%-ával). A 2 oszlop 38.3%-os értéke az 1 oszlopban látható 10.4% értékkel együtt (összesen 48.7%) arra enged következtetni, hogy ezt a típusú tantervet (bár ebben az esetben szerencsésebb megnevezés a módszer) viszonylag jelentős mértékben (néha vagy gyakran) alkalmazzák a domináns modell kiegészítéseként. Ez érthető is, hiszen a tartalmi alapokon nyugvó szaknyelvi anyagok feldolgozásához alapvetően szükséges a különböző készségek (írás, írott szöveg értése, hangzó szöveg értése, szóbeli kifejező készség) alkalmazása illetve továbbfejlesztése. A gyakorisági rangsorban
- **a harmadik helyen a feladat alapú (Task-based) tanterv áll.** Az adatok belső elemzése azonban arra enged következtetni, hogy ez a harmadik hely igen rangos szerepet takar. A tantervet *gyakran* alkalmazók aránya (49.5%) ez esetben jelentősen meghaladja az azt *túlnyomó részt* alkalmazók arányát (29.4%), de viszonylag jelentős azoknak az aránya is, akik jöllehet, csak *néha*, de mégis használják (19.3%) ezt a modellt. A 2. sor középmezőnyt jelentő 1 és 2 oszlopának összesített 68.8%-os értéke a vizsgált három modell közül messze a legmagasabb, amiből arra következtethetünk, hogy a feladat alapú modellt igen szívesen, mondhatni jellemző módon használják a domináns modell részeként vagy kiegészítéseként. Ez nem meglepő, hiszen a tartalom alapú szaknyelvi képzés a gyakorlatban a tanulók által feldolgozandó, szakmai tartalmat (is) hordozó feladatok egyéni vagy csoportos megoldásának sorozatából áll (esszék, mini projektek készítése, adatok ábrázolása, elemzése és értelmezése, stb.)

7

8 **Összességében** megállapítható, hogy a 2 táblázat R3 oszlopában megjelenített tantervi hipotézis az egyes tantervek súlyának becslése tekintetében helytállónak bizonyult. Az alaposabb vizsgálat azonban arra utal, hogy a feladat-alapú módszer gyakorlatban való

alkalmazása lényegesen általánosabb, mint az a tantervi modellben jelölt súlya alapján vélhető volt.

- 9 Megerősítést nyert továbbá az a korábbi megállapítás, hogy **az egyes tantervi modellek a gyakorlatban önállóan sohasem jelennek meg, csakis (változó részarányú) kombinációkban**, ami a felsőfokú szakképzés esetében a tartalmi dominancia érvényesülése mellett a készségfejlesztő és feladatalapú modellek adott oktatási célnak megfelelő arányú kombinációját jelenti.

10

2.2. A tanári kérdőív 25A-B pontjainak vizsgálata

- 11 A 22. pont értékelési eredményeihez szorosan kapcsolódva megvizsgáltam, hogy a szaknyelvet oktatók a képzés során milyen fontosságúnak ítélik az egyes idegennyelvi készségek kialakítását (25A), illetve a készségek közül milyen fontosságot tulajdonítanak a két legkomplexebb (professzionális nyelvi és interkulturális kommunikációs) készségnek az egyes potenciális munkatevékenységek elvégzésében (25B). Ahhoz, hogy az adatokat értelmezni tudjuk, érdemes gondolatban újra felidézni a Kasper-i nyelvi műveltségi kompetenciáknak és a foglalkozási típusoknak az 1. táblázatban összefoglalt kapcsolatát. Számunkra ez esetben is a táblázat R3 oszlopa bír jelentőséggel, hiszen a szakmai felsőoktatásban résztvevők túlnyomó többsége nagy valószínűséggel e foglalkozási típusok betöltésére készül. Az oktatásnak mindenesetre az erre való felkészítést kell céljául kitűznie, és a készségfejlesztések során az ehhez szükséges nyelvi/műveltségi kompetenciák (1.táblázat) kialakítására kell törekedni.

25.A. Az európai uniós környezetben való eredményes munkavégzésre való felkészítés szempontjából mennyire tartja fontosnak a következő nyelvi készségek fejlesztését az egyetemi és főiskolai szaknyelvoktatásban?

4. táblázat

0 = egyáltalán nem fontos **1** = kevésbé fontos **2** = fontos **3** = elengedhetetlen

Fejlesztendő készségek	0 %	1 %	0+1 %	2 %	3 %	2+3 %
1. Szakszókincs fejlesztés	0.9	5.0	5.9	45.8	48.3	94.1
2. Olvasási készségek fejlesztése	0.0	4.1	4.1	45.1	50.8	95.9
3. Íráskészség fejlesztés	0.0	2.5	2.5	57.0	40.5	97.5
4. Beszédkészség fejlesztés	0.0	0.0	0.0	33.9	66.1	100.0
5. Hallás utáni értés fejlesztése	0.0	3.4	3.4	52.9	43.7	96.6
6. Professzionális nyelvi készségek fejlesztése	0.0	6.7	6.7	50.0	43.3	93.3
7. Interkulturális kommunikációs készségek fejl.	0.0	0.0	0.0	63.0	37.0	100.0

A táblázat 2+3 oszlopában megjelenő adatokra vetett első pillantás után látható, hogy a megkérdezettek egybehangzóan **fontosnak vagy elengedhetetlennek ítélik a beszédkészség és az interkulturális kommunikációs készségek fejlesztését** (100-100%), amit a fontossági sorban szorosan követ az **írásbeli készség** (97.5%), a **hallás utáni értés** (96.6%), az **olvasott szövegértés** (95.9%) valamint a **szakmai szókincs** (94.1%) fejlesztése. Öröndetes, hogy jelentős szerepet kap a szakmai értelmiség számára elengedhetetlen **professzionális nyelvi készségek** (93.3%) fejlesztése is.

Ugyanakkor a részletek (0,1,2,3 oszlopok) vizsgálatából az is kiderül, hogy míg

- **az alap (funkcionális) készségek** (1-5 sor) közül az írásbeli és a hallás utáni értés készségein kívül a megkérdezettek mindegyiket az *elengedhetetlenül fontos*

kategóriába sorolták (különösen figyelemre méltó a beszédkésztség 66.1%-os értéke, ami igazolni látszik a kommunikatív megközelítés általános elfogadottságát), addig az alapkésztségek célirányos alkalmazására épülő,

- viszonylag újabban felismert fontosságú, ám a heterogén nyelvi és kulturális környezetben nélkülözhetetlen (v.ö. *Wiwczarowski, 2000*) **professzionális nyelvi készségeket és az interkulturális kommunikációs** készségeket szinte kivétel nélkül eggyel „lejjebb”, azaz *fontosnak* minősítettek. A beszédkésztség elengedhetetlen kategóriában való 66.1%-os megítélésével szemben ellentmondásosnak tűnnek a hallás utáni értés (43.7%) és az interkulturális kommunikációs készségfejlesztés (37%) viszonylag alacsony értékei (v.ö. *Major, 2000*). Amellett, hogy a 2+3 oszlop összesített eredményei igen biztatóak és előremutatóak, némi gondolati szabadsággal élve, ez azt sugallja, hogy bár a nyelvtanárok elismerik a kommunikációs készségfejlesztés fontosságát, a felsőoktatásba érkező hallgatók alap készség szintjének fejlesztése még több energiát emészt föl annál, mintsem hogy dominálhatna az e képzési szinten ideális esetben már elvárható komplexebb professzionális nyelvi és interkulturális kommunikációs készségfejlesztés (v.ö. *Glaser, 1999, Sturcz, 1999*).

25.B. Mennyire ítéli fontosnak a *professzionális nyelvi készségek* és az *interkulturális kommunikációs készségek* szerepét az alábbi, angol nyelv használatát igénylő feladatok elvégzése során?

5. táblázat

0 = egyáltalán nem fontos **1** = kevésbé fontos **2** = fontos **3** = elengedhetetlen

Készségek/Feladat típusok	0 %	1 %	0+1 %	2 %	3 %	2+3 %
1. Professzionális nyelvi készségek						
1.1. előadások tartása	0.0	17.2	17.2	50.9	31.9	82.8
1.2. pályázat/tender írása	3.4	27.6	31.0	50.0	19.0	69.0
1.3. életrajz írása	0.0	6.0	6.0	30.2	63.8	94.0
1.4. gyűlések és szakmai megbeszélések vezetése	0.9	19.4	20.3	55.8	23.9	79.7
1.5. elektronikus források kezelése	2.6	6.1	8.7	49.6	41.7	91.3
2. Interkulturális kommunikációs készségek						
2.1. szakmai fordítás/tolmácsolás	0.9	10.7	11.6	60.7	27.7	88.4
2.2. tárgyalás idegen nyelven	0.0	19.6	19.6	54.5	25.9	80.4
2.3. írott elektronikus kommunikáció	0.9	4.2	5.1	48.3	46.6	94.9
2.4. telefonálás	0.0	7.2	7.2	45.5	47.3	92.8

A fenti nyelvi készségek segítségével végzendő feladatok között a nyelvtanárok véleménye szerint a legelőkelőbb helyen az **írott elektronikus kommunikáció** (94.9%) és az **életrajzírás** áll (94%), melyek elkerülhetetlen használatát, feltehetőleg - hasonlóképpen a **telefonáláshoz** (92.8%) valamint az **elektronikus forrás kezeléshez** (91.3%) - a sok kultúrájú piac terjedésének következtében a munkahely megszerzéséhez (okkal feltételezve) szükségesnek ítélt primer elvárások kényszerítik ki. E következtetést látszik alátámasztani, hogy e feladat típusok esetében az adott nyelvi készséget *fontosnak* (2. oszlop) vagy *elengedhetetlennek* (3. oszlop) ítélik aránya szinte kiegyenlített, sőt az életrajzírás esetében az *elengedhetetlen* kategória több mint duplányi fölényben van.

Érdekes viszont, hogy a többi feladat típus megítélésében - amellet, hogy a 2+3 oszlop adatai is lényegesen alacsonyabb arányokat tükröznek - a *fontos* értékítélet minden esetben

jelentősen meghaladja az *elengedhetetlent*, vagyis a nyelvtanárok nagy hányada általánosságban elismeri ugyan az adott feladat típus vonatkozásában az adott nyelvi készség fontosságát, de nem tekinti azt létfontosságúnak.

A *fontos kategória fölénye az elengedhetetlen fölött* néhol egészen meglepő, lásd például a **pályázat és tender írás** (50.0-19%), **szakmai fordítás/tolmácsolás** (60.7-27.7%), a **gyűlések és szakmai megbeszélések vezetése** (55.8-23.9%), vagy a **tárgyalás idegen nyelven** (54.5-25.9%) arányait, de jelentős a fölény az **előadások tartása** tekintetében is (50.9-31.9%).

Ezek az adatok némi ellentmondást sejtetnek a tantervi típusokról alkotott tanári megítélések és a feladatra való felkészítésről alkotott vélemények között. Míg a megkérdezettek a tartalom alapú tantervet a legdominánsabbnak ítélték, addig a szakmai tartalmat feltételező, most felsorolt feladat típusokra való felkészítés fontosságát alulértékelik. A magyarázat, legalábbis részben, vélhetőleg a 22.A. pont 4. táblázatával kapcsolatban korábban már megfogalmazott okokra vezethető vissza.

A megítélések közötti, gyakran elég jelentős megoszlást nagy valószínűséggel befolyásolta az is, hogy a mintavétel vegyes profilú (műszaki, agrár, kereskedelmi, pénzügyi, egészségügyi) intézményekben történt, ahol az egyes feladatok prognosztizálható gyakorisága a munkavégzés során igen eltérő lehet.¹ Ezt látszik alátámasztani az *egyáltalán nem fontos/kevésbé fontos* (0+1 oszlop) kategóriák vizsgálata is. Míg az általános, szakmáktól jórészt függetleníthető feladatok esetében e kategóriák megítélése elhanyagolhatóan alacsony (életrajz írás: 6.0%, elektronikus források kezelése: 8.7%, írott elektronikus kommunikáció: 5.1%, telefonálás: 7.2%), addig az inkább szakmaspecifikus, magasabb szakmai tartalmat feltételező feladatok esetében ezek az arányok magasabbak (előadások tartása: 17.2%, pályázat/tender írás: 31.0%, gyűlések és szakmai megbeszélések vezetése: 20.3%, szakmai fordítás/tolmácsolás: 11.6%, tárgyalás idegen nyelven: 19.6%).

Összegzés

Általánosságban megállapítható, hogy a szaknyelvet oktató nyelvtanárok körében is jellemző a kommunikatív nyelvoktatási megközelítés, ami teljes mértékben megfelel a nemzetközi értelemben érvényesülő trendeknek.

A *Kasper-i* nyelvi-műveltségi kompetenciák, valamint azoknak a *Reich-i* foglalkozási típusokkal való összekapcsolását tartalmazó 1. táblázat és a fenti adatértékelések együttes értelmezése továbbá arra enged következtetni, hogy a magyarországi ESP tanárok oktatási gyakorlatukban általánosságban meglehetősen hűen törekszenek azoknak a nyelvi kompetenciáknak a kialakítására, melyeket a nemzetközi szakirodalmi megítélés is elengedhetetleneknek tart a felsőfokú végzettséggel rendelkező szakemberek sok-kultúrájú gazdasági környezetben való érvényesüléséhez.

A különböző szakmai profilú intézmények profil szerinti további vizsgálata minden bizonnyal lényegesen árnyaltabb képet nyújtana a fókuszált területekről, ennek elvégzése azonban jelenlegi vizsgálataimnak nem célja.

Az adatfeldolgozás következő szakaszában, a gazdasági szükségletek vizsgálatát célzó „Munkáltatói és munkavállalói kérdőívek” elemzése után megtörténhet az ott nyert adatok összevetése a tanári megítélésekkel, ami vélhetőleg némi iránymutatást nyújthat majd a szaknyelvi felkészítésnek a valós gazdasági igényekhez való, szakmailag indokolt mértékű adaptálásához.

¹ A felmérés nem terjedt ki az egyes intézményi profilok külön vizsgálatára.

Hivatkozások:

- Glaser, E. (1999): Többszörös érték az egyetemi nyelvoktatásban *Modern Nyelvoktatás* V-1. 3-8.
- F. Silye, M. (2001a-b): Nyelvoktatás/szaknyelvoktatás a gazdasági és társadalmi globalizáció tükrében *Nyelv Infó* IX-3-4. 3-9.
- Kasper, L.F. (2000): New Technologies, New Literacies *Language Learning and Technology* 2.4. 105-28.
- Kurtán, Zs. (2001): A szaknyelvoktatás tervezése nemzetközi kontextusban *Iskolakultúra* XI-8. 79-86.
- Major, É. (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? *Modern Nyelvoktatás* IV-1. 35-49.
- Reich, B. (1991): *The Work of nations: Preparing ourselves for 21st century* New York, Knopf
- Sturcz, Z. (1999): Szaknyelvoktatás és szaknyelvkutatás *Nyelv Infó* VII-4. 16-20.
- Teemant, A.-Varga, Zs.- Heltai, P. (1993): *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher, and Business Community Perspectives* Budapest
- Wiwczarowski, T. (2000): *Writing for Professional Communication* egyetemi jegyzet, Debreceni Egyetem

A szakszöveg olvasásának és feldolgozásának első lépései

Az egészségügyi szaknyelvi palettán eddig fellelhető tananyagok - leginkább munkalap formában - mindannyiunk "mentsvárai" akkor, ha saját anyagaink még nincsenek. Áttekintve a kínálatot jó tananyagokból dolgozunk, ámde kihagyunk egy - igencsak jelentős - lépést a szakszövegfeldolgozásban. Hagyományosan elolvastatjuk a szöveget, megbeszéljük az ismeretlen kifejezéseket és megoldatjuk a szöveghez kapcsolódó feladatokat. Diákjaink ennek több-kevesebb sikerrel tesznek eleget. Ha a feladatmegoldás nehézkesen halad, be kell látnunk, szükséges még egy lépés beiktatása a szövegfeldolgozás folyamatába, mégpedig rögtön a legelején. A szövegnyelvészetben alkalmazott szövegfelbontást kell elvégeznünk diákjainkkal.

E tanulmány célja - nem csupán az egészségügyi szaknyelvre vonatkoztatva, hanem általánosítva a szaknyelvoktatás egészére - német nyelvű példákkal annak bemutatása, milyen módon bontunk egy szakszöveget elemeire, melyek azok a tipikus szövegnyelvészeti elemek, amelyek buktatót jelenthetnek a szövegértés folyamatában. E módszertani rész beiktatásával elérhetjük, hogy diákjaink ne küszködve, hanem sikerélménnyel készüljenek a szaknyelvi vizsgára, és a letett vizsgán túl is legyen kedvük idegen nyelvű szakszövegeket kezükbe venni.

Bevezető

Különbőféle szaknyelvi jegyzetek (egészségügyi, közgazdasági, külkereskedelmi) - egyik - közös vonása az autentikus szövegek értésére épülő feladatsorok jelenléte a jegyzetben. Sok esetben még a szövegfeldolgozás menete is hasonló - szaknyelvektől függetlenül -, vagyis a szöveg megértését különbőféle - nyílt, félig nyílt illetve zárt típusú - feladatok hivatottak mérni. De vajon mennyiben releváns a mérés?

Mérésünk együttesen feltételez bizonyos szakmai jártasságot és megfelelő idegen nyelvi kompetenciákat, tehát ezeken alapul, viszont azt mérjük, hogy meglévő szakmai jártasságát a nyelvtanuló idegen nyelven hogyan képes kifejezésre juttatni. Mérésünk "legmagasabb fóruma" a nyelvvizsga (általános avagy szakmai, egynyelvű vagy kétnyelvű). Erre készítünk fel, ezért mérünk folyamatosan nyelvtanári-oktatási munkánk során is, melyben a nyelvoktatásban alkalmazott feladattípusokat is egyre inkább a nyelvvizsga-követelményekhez igazítjuk. Ennek egyik szegmense a szövegértés. Jelen tanulmány vizsgálati tárgyát a szakszöveg értési folyamatát befolyásoló tényezők képezik. A tanulmány célja a szaknyelvoktatásban alkalmazott általános szövegértési technikák mellé helyezni egy egyre kevésbé figyelmen kívül hagyható technikát, melynek segítségével tanítványaink számára a szaknyelvi szövegértés nem csupán a szavak ismereténél kezdődik és a szöveghez kapcsolódó kérdések precíz megválaszolásánál végződik.

Hagyományos megközelítésben egy adott szakszöveghez olyan feladatsort rendelünk, mely az idegen nyelvi elemek ismeretét, azok helyes alkalmazását vizsgálja. A modern idegennyelv oktatási szemlélet szerint olyan kérdéseket, problémákat vetünk fel egy bizonyos témához kapcsolódóan - e tanulmányban szakszövegre vonatkozóan -, melyek valóban a probléma és az aktualitás szintjén érdekelhetik az olvasót: esetünkben a szaknyelvet tanulót.

Szövegértési és mondatértési problémák

Egy idegen nyelvi szakszöveg megértéséhez gyakran nem elegendő a téma "eredetisége". Az sem elegendő, ha a tanuló idegen nyelven ismeri a szakszavakat, illetve rendelkezik alapszintű idegen nyelvi kompetenciákkal.

Nem kell a diáknak szövegnyelvésszé válnia ahhoz, hogy könnyedén tudjon értelmezni idegen nyelven íródott szakszöveget. Az viszont elengedhetetlen, hogy megtanuljon “bánni” velük, megtanulja “helyesen” olvasni a szöveget ahhoz, hogy meg is értse azt. Az idegennyelvi szakszövegekkel való “bánásmód” azonban nem csupán az olvasási stratégiákat foglalja magában.

Az olvasási stratégiákkal magát a témát tekinthetjük át (globális olvasás), láttatják a szövegfelépítést, az összefüggéseket, a szöveg fő mondanivalóját (részletes olvasás), valamint meghatározott szempontok szerint vehetünk ki belőle egy-egy fontos információt (szelektív olvasási stratégia). Tulajdonképpen a különféle nyelvvizsgák is az ilyen típusú megértést mérik: globális, részletes, szelektív szövegértés. Ehhez mérten a szaknyelvi jegyzetek hasonló feladattípusokra épülnek, elősegítve ezzel diákjaink szaknyelvi vizsgára való felkészülését - és egyben megcélozva a vizsga eredményes letételét is.

E stratégiák mellett, sőt azokat megelőzve azonban szükséges a nyelvtanulóknak ismerni az általuk tanult idegen nyelv azon elemeit, amelyekből a mondatok, szövegek felépülnek. Vagyis: nem elégséges pusztán a szavak, szakkifejezések ismerete. Hiába adjuk meg az új - vagy újra és újra elfelejtett - szavak, igék és azok vonzatainak jelentését, sőt adott esetben hiába ismert tanulóink előtt valamenyi kifejezés, a szöveg szavai alapján nem mindenki képes a szöveget meg is érteni. “Ismerek minden szót, de nem értem a mondatot.” “Nem tudom összerakni a mondatot.” Ugye, előttünk nyelvtanárok előtt ismerősek ezek a kijelentések? Ilyeneket és hasonlókat hallván fel kell készülnünk arra, hogy ne csak a szavakat és kifejezéseket tanítsuk meg tanítványainknak, hanem azt is, hogyan építsenek fel velük mondatokat. Hajlamosak vagyunk ugyanis a mondatokat, szöveget “adott”-ként, “evidencia”-ként kezelni, holott mindezek felépítése hallgatóink számára korántsem egyértelműek. Azt is meg kell tanítanunk továbbá, hogy sikertelen szövegértés esetén ne akarják lefordítani a szöveget a következő indokkal: “Ha lefordítom, megértem.” Nem lehet célja szaknyelvoktatásunknak, hogy tanulóink szövegfordítás útján jussanak el a szöveg megértéséig!

Az értő szövegolvasás magának a szövegnek a teljes felbontásával kezdődik, legyen szó alap- vagy középfokú nyelvezetű szövegről, illetve a tanulók részéről ilyen szintű nyelvismeretről. A szöveg felbontása alatt annak szerkezeti elemeinek meghatározását értjük. Ennek elsajátításával a nyelvtanuló sikeresen olvas és értelmez szakszöveget.

Nézzünk néhány példát arra, hogy mondatszinten mit hogyan értelmeznek rosszul tanulóink! A félreértelmezés egyik oka az, hogy diákjaink nem látják át, mely elemnek milyen szerepek juthatnak egy mondatban. Így például az alábbi mondatban harmadéves, egészségügyi szaknyelvet tanuló, intenzív alapfokú ismeretekkel rendelkező hallgatók nem ismerték fel, hogy a ‘Medikamente’ szónak mi a bővítménye a mondatban:

“Den Nieren schaden zuviel Salz, über längere Zeit eingenommene

Medikamente und *Unterkühlung der Rückenpartie*.”

Felismerték ugyan, hogy a ‘längere Zeit’ időhatározó, de megzavarta őket az előtte álló ‘über’ prepozíció valamint a mögötte álló ‘eingenommene’ szó, amit nem sikerült helyesen értelmezniük, mivel igei funkciót tulajdonítottak neki - holott már felfedeztek egy igét a mondatban (‘schaden’), amiről tudták, hogy a másik igével nincs kapcsolata. Az ‘eingenommene’ szóval kapcsolatban megjegyzendő, hogy a csoport a tavalyi tanévben tanulta a melléknévi igeneveket. E tényhez képest egyetlen hallgatónak tűnt fel, hogy a szóvégi ‘e’ jelző ragja lehet. Nehézséget jelentett a birtokos szerkezet felismerése is (‘Unterkühlung der Rückenpartie’).

További problémát jelentett számukra, ha nem érvényesült az általános kiejelentő mondat esetében feltételezhető egyenes szórend. A következő példában alany helyett más áll az első helyen a mondatban, tehát az alany az ige után a 3. helyet foglalja el:

“Mit den Sinneszellen registriert die *Haut* Berührung, Druck, Schmerz, Kälte und Wärme.”

Az alanyt azonban felsorolás követi (főnevek), és csak a mondatban elfoglalt helyéről illetve az igéből következtethetünk arra, hogy ez a felsorolás képezi a mondat tárgyát.

A következő mondatban is sokan nem ismerték fel, hogy a ‘bis’ szócska nem különálló időhatározó, hanem a ‘bis zu’ szerkezet része:

“Wird zu wenig ballaststoffreiche Nahrung gegessen, kann dieser Vorgang aber auch *bis zu* 100 Stunden dauern.”

Sok esetben még mindig nehézkes a birtokos szerkezet felismerése, mint például itt:

“Wenn man sich richtig ernährt, dauert es 16 Stunden, bis *die unverdaulichen Reste einer Mahlzeit* den Körper verlassen.”

A következő példában a ‘das’-t névelőként értelmezték, nem pedig vonatkozó névmásként, holott az azt követő főnév többes számban áll:

“Wird zu wenig ballaststoffreiche Nahrung gegessen, kann dieser Vorgang aber auch bis zu 100 Stunden dauern. Kein Wunder, dass *das* Unlustgefühle hervorruft.”

Az alábbi mondatrészt (kurzív) pedig nem tartották összetartozónak, holott egyszerű felsorolást képez:

“Die beiden *bohnenförmigen, rotbraunen* Nieren ...”

A nyomatékosító szavakkal is akadtak problémák: nem vélték őket a mögöttük álló szóra vonatkozóknak.

“*Ebenfalls* schädlich sind zuviel Nikotin, ...”

“*Besonders* wichtig ist für die Leber...”

További problémát jelenthetnek a von+Dativ -os szerkezetek, mivel kifejezhetünk velük végrehajtót, cselekvőt egy szenvedő igei szerkezetes mondatban (a) éppúgy mint birtokviszonyt (b):

a) “..., dass die Nährstoffe ... vom Körper aufgenommen werden können.”

b) “... mit der Hilfe von Bakterien...”

Nem térek ki részletesen a szenvedő igei szerkezetekre mint problémaforrásra, csupán említtem a jelenséget, hiszen a tárgyalt témához ez is beletartozik. E terület fejlesztése egyszerűbb és mindennapi gyakorlatunkban bevett szokás.

Helyette még egy olyan elemre hívnám fel a figyelmet, aminek fejlesztésére-gyakorlására talán kevesebb hangsúlyt fektetünk, holott szövegértés szempontjából alapvető jelentőséggel bír: a bővített jelzős szerkezetek.

Itt nem az adott szóra vonatkozó, előtte helyet foglaló jelzők (Linksattribut) jelentenek leginkább gondot, noha a melléknévi igenevek több fejtörést is okozhatnak (c), hanem az adott szó mögött álló jelzők (Rechtsattribut) (d):

c) “über längere Zeit *eingenommene* Medikamente”

d) “Nahrungskontrolle *durch Geschmacksknospen*”

d) “Verdauungsenzyme *im Bauchspeichel*”.

Ennek a nyelvtani egységnek a fejlesztése sokkal nagyobb figyelmet, tudatos fejlesztést igényel, függetlenül attól, alap- vagy középszintű nyelvi csoportban dolgozunk.

A következőkben arra nézünk meg példákat, milyen technikákkal, gyakorlatokkal fejleszthetjük a fent bemutatott problémás területeket.

Szövegfelbontás és mondatfelbontás a nyelvtanulás gyakorlatában

Egyszerűbb nyelvezetű szövegen érdemes elsőként a már sokat gyakoroltatott sorrenddel kezdeni: lépésenként kiemeltetjük az igei szerkezeteket és azok vonzatait, főneves szerkezeteket, jelzőket, majd tipizáltatjuk ezeket (ige: szenvedő szerkezet, módbeli segédigés szerkezet, stb.).

Következő nagyobb lépésként érdemes a szöveg mondatait nagyobb egységeire tagolni: ige (állítmány), mire vonatkozik, alany, tárgy, stb. Ezáltal a mondat szerkezetét szemléltetjük és tudatosítjuk az egyes mondatelemek elhelyezkedésének szabályait.

Itt léphet be a következő nagyobb egység: kompozitumokból főnév+ige szerkezetet képezünk (e), majd a "leképezést" fordítva is elvégeztetjük: ige+főnév szerkezetekből összetett szavakat (f) képeztetünk. Miután diákjaink biztonsággal felismerik ezeket a transzformációs lehetőségeket, következhet a mondataalkotás, illetve az új mondatok kiegészítése bővítményekkel:

- e) Nahrungskontrolle → Nahrung kontrollieren → Die Nahrung wird kontrolliert.
→ Die Nahrung wird durch Geschmacksknospen kontrolliert.

Amikor egy főnevet jelzős szerkezettel bővítünk, hasonló lépéseket hajtunk végre, csak éppen "visszafele":

- f) Nahrung aufnehmen → Nahrungsaufnahme → Nahrungsaufnahme durch den Mund.

Miután néhány ilyen gyakorlatot végrehajtottunk, újra elővehetjük eredeti szövegünket és most már visszakerestethetjük diákjainkkal ezeket a szerkezeteket is.

Egy új szövegen kipróbáltathatjuk velük, hogyan működik a grammatikai szerkezetek tudatos felismerése a gyakorlatban. Ehhez bejelöltetjük a szöveg valamennyi egységét aszintaktikai szinten. Egyszerű vonalak jelzik az "egységhatárt". Bizonyára lesznek kérdéses pontok, de nem kell arra törekednünk, hogy minden - a nyelvész számára ismert - egységet korrekten ismerjenek fel.

Elégedjünk meg azzal, hogy ezekkel a kis, apró lépésekkel tanítványaink nagyot ugranak előre a szövegértés terén.

Hivatkozások :

- R. Buhlmann, A. Fearn (1986): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Langenscheidt
Hrg.: Dietrich Eggers (1991): *Studienreihe Deutsch als Fremdsprache. Heft 1. Grammatik in wissenschaftlichen Texten*. Verlag Lambert Lensig GmbH Dortmund
Häussermann - Piepho (1996): *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. iudicium Verlag GmbH München, p. 286-319.
Német nyelvkönyv I. Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem Egészségtudományi Főiskolai Kar.

Egy szaknyelvoktatási tanulmánygyűjtemény bemutatása és tanulságai

Az egykori debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Természettudományi Karát köszöntöttük ötvenéves évfordulója alkalmából ezzel a tanulmánykötettel. Tisztelgésünket az is indokolta, hogy a természettudományi szaknyelvoktatás egyetemünkön hosszú ideig önálló lektorátusi keretben folyt. Kötetünk nemcsak a múltról szól, hanem tanulságul szolgál a magunk számára is arra vonatkozóan, hogyan szervezzük szaknyelvoktatási munkánkat a felsőoktatási idegennyelvi követelmények figyelembe vételével az általános nyelvből az államilag elismert nyelvvizsgára és a TTK-s hallgatók számára előírt szakmai félévre való felkészítésben. A tanulmányokkal összefüggésben felmerülő szaknyelvoktatási problémáink közös megbeszélésre is alkalmat adhatnak. Mivel más szakmai fórum nem áll rendelkezésünkre, ezt érdemes kihasználni. A bemutatandó tanulmánygyűjtemény jelenlegi és volt munkatársaink munkáiból közöl szemelvényeket. Összesen 11 szerző 24 tanulmányáról van szó. A nyelvtanár szerzők alkalmazott nyelvészeti érdeklődése hat fő területet érint: a szaknyelvoktatás nyelvészeti alapjai; szakszövegek és feladatok, természettudományi szakszövegtípusok; matematikai, fizikai, biológiai, kémiai szókincsiminimumok, kifejezés- és szövegyűjtemények (4 angol–magyar, 2 német–magyar, 3 orosz–magyar, két francia–magyar) összeállításának kérdései; szakfordító-képzés; számítógépes terminológiai adatbázis tervezete; szaknyelvi nyelvpedagógia (szakszöveg és nyelvten, szaknyelvoktatási óratípusok).

A Szaknyelvoktatási tanulmányok válogatás a debreceni KLTE Idegennyelvi Központ tanárainak nyelvészeti, nyelvpedagógiai és szaknyelvi lexikográfiai munkáiból, amely megjelent 1999-ben a Természettudományi Kar alapításának 50. évfordulójára az Idegennyelvi Központ kiadásában az Idegennyelvi FEFA 3 pályázat és az Universitas Alapítvány támogatásával Kornya László és Pelyvás István szerkesztésében.

A bemutatandó tanulmánygyűjtemény jelenlegi és volt munkatársaink munkáiból közöl szemelvényeket. Összesen 11 szerző 24 tanulmányáról van szó. A gyűjteményben szereplő írások részben folyóiratokban megjelent szakkikkek, részben különböző nyelvészeti, nyelvoktatási tudományos rendezvényeken elhangzott előadások. Igen tanulságos utánanézni a kötetben, mennyi megnyilvánulási és publikálási lehetőséggel élhettek a nyelvészeti, nyelvoktatási tudományos problémák iránt érdeklődő, gyakorló nyelvtanárok. Ma ezek a lehetőségek szűkebbnek tűnnek, ezért üdvözljük ezt a mostani rendezvényt, mivel fórumot jelent a szaknyelvi információk cseréjére.

A 2001-es év végén is aktuálisnak érezzük 1999-ben megjelent szaknyelvoktatási tanulmánygyűjteményünk bemutatását.

Mi adja az aktualitást? A lassan érvényre jutó felsőoktatási idegennyelvi követelmények a diploma feltételeként előírt államilag elismert nyelvvizsga az általános idegennyelvi ismereteket és készségeket ugyan leméri, de a szakirányú felsőoktatásban az idegennyelvi képzés keretében nem nélkülözhető a szaknyelv oktatása sem. A Debreceni Egyetem Természettudományi Kara a középfokú, C típusú állami nyelvvizsgát csak egy gyakorlati jeggyel lezárt szakmai félévvel kiegészítve ismeri el.

Természetesnek tartjuk, hogy mind az általános nyelv, mind a szaknyelv oktatásában támaszkodjunk eddigi kutatási, tananyag-szerkesztői és oktatásmódszertani tapasztalatainkra.

A tanulmánykötet fejezetei:

- 1) A szaknyelvoktatás nyelvészeti alapjai
- 2) Szakszövegtípusok és a szakszövegkutatás részterületei
- 3) Szakszókincs és szótárproblémák; A számítógép szerepe
- 4) Szaknyelvi nyelvpedagógia

Az Előszó (9–11) áttekinti a KLTE idegennyelvi lektorátusainak – az orosz nyelvi, bölcsészettudományi, ill. természettudományi kari és a későbbben egyesített idegennyelvi

lektorátus, valamint a jelenleg működő DE Idegennyelvi Központ történetét. Az idegennyelvi lektorátus közbülső helyet foglal el az egyetem életében egyrészt azzal, hogy munkája, a gyakorlati nyelvoktatási munka közel esik a középiskolai nyelvoktatáshoz, másrészt azzal, hogy az itt végzett munka a felnőttoktatás területére esik, s ebben a vonatkozásban a középiskolai munkától nagy mértékben különbözik. Egy másik nagy különbség a szaknyelvek oktatása: az egyetemi, főiskolai nyelvtanárnak tehát nemcsak az általános nyelvben kell otthonosnak lennie, hanem egy egész sor szaktárgyban is. Lektorátusaink több mint negyven évi működése alatt sok nyelvtanár vállalta, hogy gyakorlati nyelvtanári munkája mellett nyelvészeti és módszertani kutatásokat is végezzen és publikáljon. Volt időszak (a 60-as, 70-es évek), amikor az ilyen jellegű kutatások oroszlánrészét az egyetemi, főiskolai nyelvtanárok végezték. Ezeknek a kérdéseknek szinte nem is volt más fóruma, mint a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, a Budapesti Közgazdasági Egyetem, a Budapesti Műszaki Egyetem, a Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem és néhány más egyetem által rendezett konferenciák.

A bemutatandó tanulmánygyűjtemény felhívja a figyelmünket arra, hogy mai munkánkban sem nélkülözhetjük a nyelvoktatás nyelvészeti alapjait. A nyelvoktatás azonban nemcsak alkalmazott nyelvészet, hanem kommunikáció-elméleti, pszicho- és szociolingvisztikai, valamint pedagógiai (tanulásméleti, didaktikai és metodikai) ismereteket is megkövetel. Ha a napjainkban egyre szélesebb körben érvényesülő kognitív szemlélet felhasználásának valahol is van létjogosultsága, az éppen a szaknyelvoktatás.

A nyelvészeti témájú tanulmányok közül az angol asszociatív főnévi összetételek és az esetgrammatika kapcsolatát vizsgálja Chomsky, Fillmore, Lees grammatika-elméletére támaszkodva Végvári József (15–25). A modalitás szintaxisáról értekezik Pelyvás Péter *Mit gondolunk? Mit tudunk? Mit hiszünk arról, hogy mit tudunk?* címmel (32–42). Nábrádi Zoltánné Anderson lokalista grammatika-elméletét úgy értékeli, hogy az összhangot teremti az esetek ún. konkrét és absztrakt használata között (43–48). Ugyanő az okság kategóriájának kialakulását és tartalmát vizsgálja a *from* előjáró okjelölő funkciója alapján (49–65). Erdei Gyula a nyelvek közötti összehasonlításnak fordításelméleti vonatkozásait tárgyalja (27–30). A nyelvtani anyag helyét az idegennyelv-oktatásban vizsgálja ugyanő (134–136). Szakszöveg és nyelvtan összefüggését konkrét kémiai szöveg szerkezeti-műveleti (struktúra-operációk = SO) nyelvtanra épülő elemzésével támasztja alá Kornya László (128–133). A mondat tanításának szerepéről szólva a szaknyelv oktatásában a transzformációs grammatika kínálja lehetőségeket tárgyalja Végvári József (112–119). Német nyelvű szakszövegek elemzéséhez ajánlja Pósze Lajosné a produktív szóképzési és szintaktikai modellek figyelembe vételét (120–124).

A modern nyelvészetre támaszkodva mindenkor törekedtünk lektorátusi munkánkban a felsőoktatási idegennyelvi követelményeknek megfelelően koncepciózusan önálló tananyagok kidolgozására és megjelentetésére saját módszerek kialakításával.

Erdei Gyula idegennyelv-oktatásunk gyakorlatát és elméletét veti egybe a hangos nyelv és az írott nyelv prioritása vonatkozásában. A gyakorlat szerint az írott nyelvnek van prioritása a hangos (beszélt) nyelvvel szemben, a hangos nyelvet is főleg az írott, a tankönyvi változat alapján oktatják. Az elmélet szerint a hangos nyelvnek prioritása van az írott nyelvvel szemben, a beszédértésnek prioritása van a beszéddel, az olvasásnak pedig az írással szemben (137–141). Ugyancsak Erdei Gyula vizsgálja az adekvát idegennyelv-oktatás lehetőségeit különböző nyelvoktatási stratégiák összevetésével a négy nyelvi készség vonatkozásában különböző nyelvi szintek figyelembe vételével. A cikk tanulsága, hogy a nyelvi készségek prioritása és gyakoroltatásának aránya más a szóbeli nyelvvizsgára előkészítés és más az írásbelire előkészítés, valamint az írott szöveggel való foglalkozás esetében (142–148).

Kornya László tanulmányában az egyetemi természettudományi szaknyelvi tananyag kapcsán az ún. szintetikus olvasás módszerét kiemelten fontosnak tartja. Ez a koncepció az információk felvételének és feldolgozásának nyelvi eszközökkel történő megvalósítására épül (59–60).

A szaknyelvoktatást bevezető német nyelvkönyv-sorozatunkról, amelyet önállóan és saját céljainknak megfelelően állítottunk össze, szintén Kornya László ír (125–127). A lektorátusi latin-oktatás helyzetéről és lehetőségeiről Havas Lászlóné számol be (157–161). Ez a két utóbbi cikk azt a ma is aktuális problémát veti fel, hogy a szaknyelv oktatása nem támaszkodhat csupán standard, egynyelvű, idegen kiadású nyelvkönyvekre, és hogy a szaknyelvi terminológia oktatása nem nélkülözheti a latin nyelv valamilyen fokú ismeretét.

A szaknyelv oktatásának, de különösen a szakfordító-képzésnek központi problémájáról, a természettudományi szakszöveg-típusokról ad ma is jól használható áttekintést Kornya László. A szakszöveg-tipológia nemcsak a szövegválogatás, hanem a szövegfeldolgozás (elemzés) és az önálló szövegalkotás megtanításának is az alapja. Részletesen vizsgálja a tudományos szöveg stíluskritériumait: tematika, kommunikációs cél, strukturális-technikai apparátus, közlési forma, előadásmód (61–65). Bemutatásra kerül egy német matematikai szakszöveg-gyűjtemény tervezete *Bevezetés a természettudományi szövegek tanulmányozásába* címmel a szükségleteknek megfelelően matematikus, fizikus, ábrázoló geometria szakos, kémikus és a biológus hallgatók, ill. aspiránsok számára egyszemeszteres használatra 10 leckével, megnevezve a szövegtípus és -stílus, valamint az információ-szerzés módját. Például a 10. szövegben téma: Rechenautomaten, Digitalrechner, Programmierung, Speichertechnik; szövegtípus és stílus: kézikönyv-szöveg, informáló; információszerzés és -tárolás módja: tájékozódás globális olvasással, információ-tárolás kijegyzeteléssel (65–67). Sajnos ez a gyűjtemény nem készült el. Ehhez hasonló szöveggyűjtemény más szakok számára a szaknyelvi félév tananyagaként ma is aktuális lenne.

A természettudományi szókincsminimimumok összeállításának elméleti és gyakorlati kérdéseit foglalja össze Nyirkos Istvánné (71–74) a lektorátusunkon 1975 és 1984 között kilenc kötetben megjelent magyar-angol, magyar-orosz, magyar-német matematikai, fizikai, biológiai, kémiai kifejezés- és szöveggyűjtemények alapján. Ezek pontos felsorolása, éppen úgy, mint az Idegennyelvi Központ tanárai tankönyv jellegű kiadványainak bibliográfiája a kötet Függelékében található (185–186). Ma is tanulságosnak tartom a cikk záró sorait. Ha a szakszótári minimumok készítése során gondosan összeállított szó- és kifejezésgyűjteményt adunk az érdeklődők kezébe, ha különös tekintettel vagyunk a műszaki és egyéb szakszótárakba nem található nyelvi-nyelvtani sajátosságokra, valamint a szakszöveg-formálás sajátosságaira is, akkor számíthatunk az ilyen jellegű segédkönyvek hasznára.

Konkrét példaként a sorozat egy kötetét, a magyar-német matematikai kifejezés- és szöveggyűjteményt Kornya László mutatja be, mintegy ma is érvényes használati utasítást adva (75–77).

Ezeket a kifejezés- és szöveggyűjteményeket fel kellene frissíteni, s így a jelenlegi követelményekhez igazítva ma is használhatók lennének. Felvetődik azonban a kérdés, nem volna-e korszerűbb annak az elektronikus terminológiai adatbázisnak továbbfejlesztése, amelynek az Idegennyelvi FEFA 3 keretében végzett előmunkálatairól és eddigi eredményeiről Rovny Ferenc számolt be angol nyelvű cikkeiben. A munka első fázisa: adatgyűjtés ún. „szócikkűrlap” segítségével Word for Windows formátumban, ill. papíron. Második fázis: nyílt Internet technológián alapuló megoldás; a felhasználók regisztrálás után vihetik be az adatokat a komplex (lexikográfiai, terminológiai, stilisztikai stb.) mezőket tartalmazó űrlapba. Harmadik fázis: módosítás után az űrlap alkalmas nemcsak a szakszót, szakkifejezést tartalmazó példamondat, hanem azt megelőző és követő néhány mondat bevitelére is, azaz az adatbázis a szakszó teljes szöveggörnyezetét képes bemutatni. Jelenleg az adatbázis több mint kétezer angol-magyar számítástechnikai szócikket, űrlapot tartalmaz, amelyek bárki által megkereshetők az Interneten (89–110). Az elektronikus terminológiai adatbázis továbbfejlesztésével párhuzamosan futhatna egy elektronikus szakszövegbázis kidolgozása. Ezt hozhatná szaknyelvoktatásunkban a jövő.

A gyűjteményben vannak tanulmányok a nyelvoktatási munkánkban ma is kitüntetett helyet elfoglaló szakfordító-képzés területéről is. Erdei Gyula a fordításelmélet oktatási

tapasztalatairól számol be. A fordításelméleti előadások szerepét a következőkben látja: a hallgatóságnak folyamatosan tájékoztatást kell kapnia arról, hogy az éppen tárgyalt fordításelméleti anyag a fordítói munkának mely fázisaiban nyújt lényeges és konkrét segítséget. A fordításelmélet oktatásának ugyanis csak olyan mértékben van értelme, amilyen mértékben a fordításelmélet ismeretanyaga valóban beépül a szakfordító jelöltek tudatába, és fordítói tevékenységüket irányító, vezérlő és ellenőrző elvek rendszerévé válik. Ma is megfontolandó ajánlatot tesz: „a szakfordítás gyakorlati oktatását végző tanárok is ismerkedjenek meg a fordításelmélet reprezentatív szakirodalmával, hogy az oktatás ne csupán a nyelvtanári rutinra épüljön” (149–156).

Kornya László a szakszókincs (terminológia) és a szaknyelvi-tudományos funkcionális stilisztika összefüggésének fontosságát vizsgálja. A szakfordító, aki természetesen a köznyelvet is ismeri és használja, gyakran találkozik a terminológizálódás, ill. determinológizálódás jelenségével. Ez zavarhatja, és sokszor nem segít a kétnyelvű szótár sem, csak esetleg az értelmező szótár a használati körök megjelölésével. Viszont a terminológia egységesítésére és nemzetközivé tételére irányuló törekvés segíti a fordítót. Hazai angol szakfordítóképzésünk abban a szerencsés helyzetben van, hogy megbízhatóan támaszkodhat Ország László lexikológiai és lexikográfiai munkásságára (79–84). Czellérné Farkas Mária és Kornya László az általuk összeállított *Magyar nyelvészeti cikk- és tanulmánygyűjtemény szakfordítóknak* című antológiát is bemutatják, amely a Magyar nyelvhelyesség és funkcionális stilisztika c. két féléves, heti kétórás szövegelemző gyakorlatok elméleti alapját képezi (86–88).

Külön kell szólnom Pelyvás István nyelvpedagógiai írásairól. Ismerteti az egyetemi idegennyelv-oktatás óratípusait, amelyek eredményesebbé és változatosabbá teszik munkánkat. Ezek: szövegfeldolgozó foglalkozás analitikus olvasással; szövegfeldolgozó foglalkozás szintetikus olvasással; szókincsbővítő foglalkozás; új nyelvtani ismeretet közlő foglalkozás; nyelvtani begyakorló foglalkozás; nyelvtani ébrentartó, bővítő, rendszerező foglalkozás; beszédaktivitást elősegítő audio-orális foglalkozás; beszédaktivitást elősegítő társalgás; összegező-ismétlő foglalkozás; aktív írásbeli munka (zárthelyi: teszt, fordítás, fogalmazás); önálló plenáris beszámoló; egyéni beszámoló, vizsga (162–167). Az óratípusok adta változatosságot mai munkánkban is jobban kellene érvényesíteni. Pelyvás István írásában olyan fontos tanuláslélektani tapasztalatokról olvashatunk, amilyenekkel ma is szembesülünk nyelvóráinkon: a felnőttkorúak eredményes nyelvtanulásának az a fő akadály, hogy uniformizált tananyagokkal és módszerekkel nem tudunk megfelelni a nyelvtanuló individuális képességeinek és igényeinek (168–181).

A bemutatott szaknyelvoktatási tanulmánykötet legyen bizonyítéka annak, hogy a nyelvoktatás gyakorlati munkája mellett szükséges és hasznos az eredmények és problémák publikálása és megvitatása is.

A hivatkozott mű: *Szaknyelvoktatási tanulmányok. Válogatás a KLTE Idegennyelvi Központ tanárainak nyelvészeti, nyelvpedagógiai és szaknyelvi lexikográfiai munkáiból a KLTE Természettudományi Kar alapításának 50.évfordulóján. KLTE Idegennyelvi Központ, Debrecen, 1999, 186 lap.*

A szaknyelvoktatási tartalom szintezése

A technológiai fejlődés és interdiszciplináris összefüggések hatására mind a szaknyelvi vizsgáztatás, mind az oktatás tartalmának a meghatározásakor, kiválasztásakor és elrendezésekor ma már számos tényezőt célszerű figyelembe venni. A jelen tanulmány ezek közül a szaknyelvi kommunikáció manifesztációjának, a szövegeknek a kapcsolatát vizsgálja a követelményekkel, a tevékenységek és feladatok tervezésével, valamint a nyelvtanulói jellemzőkkel szoros összefüggésben. Hangsúlyozzuk, hogy mind a szaknyelvi vizsgáztatás, mind a szaknyelvoktatás szempontjából lényeges azoknak a tevékenységeknek az ismerete, amelyek a szövegek és a szöveghasználók valós interakcióinak elemzésével állapíthatók meg. E tevékenységek tükröztetése szolgálhat alapul a tartalmi egységek feldolgozásához. A szaknyelvoktatásban azonban mindezen túl kiemelten fontos a sikeres performanciára való felkészítés, a szükséges kompetenciák kialakításához vezető út tervezése. Ennek érdekében irányítjuk a figyelmet arra, hogyan célszerű támaszkodni a nyelvtanulói jellemzőkre is a szövegek és tevékenységek kiválasztásakor az oktatási tartalom tervezése során.

Szakmai nyelvhasználat és szaknyelvoktatási tartalom

- 12 A XXI. század elejére – a technológiai fejlődés, valamint számos interdiszciplináris összefüggés hatására – megváltoztak a kommunikációs szokások, kibővült az idegennyelv oktatás tartalma. A szakemberek sikeres kommunikációját, vagyis a szakmai nyelvhasználatot segítő szaknyelvoktatás az általános idegennyelv-oktatással szorosan összefüggő, ugyanakkor specifikusan meghatározott idegennyelv - tanítási/tanulási folyamat. A szaknyelvoktatást főleg a szaknyelvi kontextus iránti érzékenység és a nagyfokú rugalmasság különbözteti meg az általános nyelvtanítástól. Az oktatás tervezése különböző szintű és jellegű, nélkülözhetetlen szükségletelemzésen (Kurtán 2001a) alapul, amelynek egyrészt az a célja, hogy minél pontosabban felmérjük a szaknyelvhasználati tevékenységek jellemzőit, másrészt pedig meghatározzuk a lényeges kompetenciák kialakulásához vezető tanulás szükségleteit, feltételeit.
- 13 A célnyelvhasználati jellemzőket és tevékenységeket ma mind az oktatás, mind a vizsgáztatás során figyelembe vesszük. Ugyanakkor lényeges különbség van abban, hogy a vizsgán performancia mérésére kerül sor, míg a szaknyelvoktatás fontos feladata, hogy megtalálja annak módját, hogyan segíthető az ehhez vezető út, vagyis a nyelv tanulása annak érdekében, hogy a nyelvtanulóban kialakuljanak a szükséges általános és nyelvi kommunikatív kompetenciák. Ma már ismert, hogy a kompetencia fogalom (Katona 1995) rendkívül kiszélesedett, és a nyelvi kommunikatív kompetencián kívül – azzal együtt - az általános kompetenciákra, a személyiségfejlesztésre (Nagy 1994) is nagy hangsúly került. Ebben az értelemben, amikor a szaknyelvoktatási tartalom tervezéséről, szintezéséről beszélünk, elválasztjuk annak vizsgálatát a szaknyelvi vizsgák tartalmának szintezésétől. Bár tudjuk, hogy a gyakorlatban a vizsgákra való felkészítés és az oktatás szorosan összefügg, emellett a jó nyelvvizsgáknak pozitív visszahatása is lehet az oktatásra, most a tanterv- és tananyagfejlesztés szempontjából arra térünk ki, hogy milyen összefüggések állapíthatók meg (1) a célnyelvhasználati jellemzők, a szakmai kommunikáció manifesztációjaként tekinthető szövegek, (2) a jellemző tevékenységek és az ezeket mozgósító feladatok, valamint (3) a tanulói jellemzők között.

Szakmai kommunikációs szituáció és szövegek

A valós idegen nyelvi kommunikáció manifesztációjának vizsgálatához számos modellt dolgoztak ki, amelyek aszerint csoportosíthatók, hogy főleg (1) a nyelven belüli tényezőket

(lexikai, morfológiai, szintaktikai szinteket), a (2) a nyelven kívüli (pragmatikai) szempontokat, vagy (3) mindkét területet egyszerre veszik figyelembe. A mind nyelvi, mind nyelven kívüli elemeket magában foglaló kommunikációs szituációra irányuló többdimenziós vizsgálatok közül azért tartom jó kiindulási keretnek Biber (1998) modelljét, mert az eddigi főbb modelleket (Hymes 1972, Halliday 1978,) további szempontokkal is bővíti, amelyek az idegennyelv oktatás tervezésekor jól hasznosíthatók.

1. ábra. A beszédszituáció komponensei Biber (1988:30) alapján

A BESZÉDSZITUÁCIÓ KOMPONENSEI

I. A kommunikáció résztvevői és jellemzői

- A. A résztvevők kommunikatív szerepe
 - 1. az üzenet küldője
 - 2. az üzenet befogadója
 - 3. hallgatóság
- B. Személyi jellemzők
 - 1. állandó tulajdonságok (személyiség, érdeklődés stb.)
 - 2. az éppen adott jellemzők (hangulat, érzelmek stb.)
- C. Csoportjellemzők
 - társadalmi csoport, etnikai csoport, nem, kor, foglalkozás, műveltség

II. A résztvevők közti kapcsolatok

- A. Társadalmi szerep alapján való kapcsolatok (státusz, hatalom)
- B. Személyes kapcsolatok (szeretet, tisztelet)
- C. A közös háttér ismeretek
 - 1. általános kulturális ismeretek
 - 2. specifikus személyes ismeretek
- D. A résztvevők "sokfélesége"

III. - IV. - V. Színtér: a III., IV., és V. komponenseinek interakciója

III. Környezet

- A. Fizikai
- B. Időbeli
- C. A tevékenység típusa
- D. A résztvevők helybeli és időbeli jelenlétének jellege (egyszerre vannak ott, vagy pl. telefonon beszélnek, látják egymást stb.)

IV. Téma

V. Cél, beszédszándék

- A. Konvencionális (pl. üzleti tárgyalás során)
- B. Személyes

VI. Társadalmi értékek, attitűdök

Stílus: formális, hivatalos, semleges, közvetlen, intim

VII. A résztvevőknek a szöveggel való kapcsolata

VIII. Kommunikációs csatorna

Auditív, vizuális, multimedia, verbális, nonverbális elemek

Modelljében (1. ábra) jól látható nem csak a kommunikációban résztvevők szerepének, hanem a személyi és csoportjellemzőinek a fontossága is. Kapcsolataik, közös háttérismereteik mellett hangsúlyos a különféle komponensek, tevékenységek interakciója. E keret tanulmányozása nyomán a nyelvtanítási tartalom egyik komponensének, a szövegeknek

a szerepe új megvilágításba kerül. A tantervekben hagyományosan szóbeli és írásbeli szövegeket különböztetnek meg, és ennek megfelelően állítanak össze gyakorlatokat. Véleményem szerint a szövegek szerepének sokkal árnyaltabb figyelembevétele szükséges, újabb szempontok alapján (Kurtán 2001b). Például: a technológiai fejlődés következtében kialakuló új kommunikációs szokások azt mutatják, hogy

- az információcsere egyszerre több (auditív és vizuális) csatornán keresztül folyik, verbális és nem verbális elemek egyaránt fontos szerepet játszanak;
- az akár auditív, akár vizuális többdimenziós információ lehet jobban vagy kevésbé tervezett (hivatalos szóbeli tárgyalás, telefonüzenet gyors jegyzetelése);
- szükség van arra, hogy ugyanazt az információt a nyelvhasználók többféle stílusban is ki tudják fejezni, a konvenciókat is figyelembe véve;
- a különböző szövegek eltérő mértékben készítetik különféle tevékenységekre a nyelvhasználókat (reciprocitás mértéke, az interakció mennyiben elvárt, illetve szükséges).

A szaknyelvoktatási tartalom tervezéséhez és szintezéséhez - a szakirodalom tanulmányozása és saját tapasztalatunk alapján - az 1. táblázatban foglaltuk össze azokat a szövegre vonatkozó tényezőket, amelyek támpontul szolgálhatnak. A szövegek kiválasztását segítő elemzési szempontokat megjegyzésekkel és példákkal egészítettük ki.

1. táblázat. A szövegre vonatkozó tényezők

A szövegre vonatkozó tényezők	Elemzési szempontok	Megjegyzések, példák
A szöveg hosszúsága, telítettsége	a szöveg hossza, az információ mennyisége, az információ koncentrációja, megengedett ismétlés, a beszédtempó gyorsasága, írott szöveg szerkezetének összetettsége, gondolatok világos kifejtettsége	mellérendelt, alárendelt szerkezetek aránya; szókincs specializáltsága
A szöveg megjelenítése	a szöveg formai megjelenítése a műfaji, típusbeli konvencióknak megfelelően	újságkivágás, kézírásos szöveg vagy nagybetűs, tördelt nyomtatott szöveg
Értést segítő környezeti tényezők	a jelentés tisztázását segítő nem verbális elemek jelenléte	fényképek, rajzok, ábrák, hanghatások, videós beszédértési feladatok
A szöveg tartalma	a tartalom absztrakciós szintje a tanuló tapasztalataihoz viszonyítva, az információ logikai sorrendben való elrendezettsége	a tartalommal való ismeretség foka befolyásolja a szöveg feldolgozását

Tevékenységek

A nyelvoktatási tartalom elrendezése érdekében igen lényeges annak a felismerése, hogy a feladat nehézségi szintje nem attól függ, hogy a tanulók például nehezebb vagy könnyebb szöveget kapnak feldolgozásra, hanem attól, hogy milyen tevékenységet kell

elvégezniük az adott szöveggel az elvárt feladat szerint. A tevékenységekre vonatkozó tényezők között több olyan is szerepel, amely egyben az adott feladat megvalósításának feltételeként is szolgálhat, vagy akár korlátozó tényező is lehet. A rendelkezésre álló időt például véve, nehezebb egy feladat elvégzése, ha sürget az idő, nincs felkészülésre mód, spontán produkcióra van szükség, vagy szoros időkorlátok szabják meg egy feladat végrehajtását. Befolyásolja egy feladat elvégzését a nyelvezet kellő tisztaságának a hiánya, ha ismeretlen idegen nyelvi kiejtés vagy háttérzörejek zavarják a beszédértést, esetleg nehezebben olvasható kézírásos szöveg, és nem vizuális segítséggel (ábrák, fényképek, illusztrációk) is ellátott nagyobb betűs nyomtatott szöveg alapján kell a szükséges tevékenységet elvégezni. Az igénybe vehető segítség, az információ pontosításának lehetősége sem egyenlő mértékű egy szemtől-szembe kommunikáció vagy egy telefonbeszélgetés esetén. A tevékenységre vonatkozó tényezők vizsgálati szempontjait foglalja össze a 2. táblázat.

2. táblázat. A tevékenységre vonatkozó jellemzők

A tevékenységre vonatkozó tényezők	Elemzési szempontok	Megjegyzések, példák
Megfelelőség	a feladat értelmessége a tanuló számára	a tanulói érdeklődés, motiváció felmérése
Összetettség	a feladat lépéseinek mennyisége, kognitív követelmények jellege, a feldolgozandó információ mennyisége	kevés lépésből álló, rövid, kezelhető feladatokról a hosszabb összetettebb feladatokig (pl. kulcsszavak felismerése egy szövegben, vagy részletek felismerése)
Kontextus, környezet	a szükséges háttérismeret, meglévő tapasztalatok mennyisége, a feladat kontextusba ágyazottsága	a tudásszint emelkedésével egyre alacsonyabb a környezetre való támaszkodás igénye (pl. kezdőknek látniuk kell a partnert, telefonbeszélgetésnél ez nem lehetséges)
A nyelvezet feldolgozhatósága	a tevékenység elvégzéséhez szükséges nyelvhasználat	pszicholingvisztikai kutatások eredményei jelzik a fejlődési szakaszok és a szintaktikai szerkezetek produkciójának összefüggését
Igénybevehető segítség	tanártól, tanuló társaktól, könyvekből, taneszközökből hozzáférhető segítség	interaktív feladatoknál a partner segítőkész viselkedése, hibák tolerálása
Nyelvtani pontosság, nyelvhelyesség	az elvárt nyelvhasználat pontosságának, helyességének mértéke	rövid baráti levél, emlékeztető üzenet vagy hivatalos önéletrajz, argumentatív esszé
Rendelkezésre álló idő	a tevékenység elvégzésére fordítható idő	időre íratott osztálytermi teszt vagy több hétre kiadott project feladat

Tanulói jellemzők

Elemzéskor először is alapvető annak a felmérése, hogy a tanuló rendelkezik-e a feladat elvégzéséhez elengedhetetlenül szükséges általános kompetenciával. Ezek közé tartozik a magabiztosság, motiválhatóság, háttérismeretek, a feladat típusának ismerete, szükséges tanulási tempó, egyéb személyes jellemzők. A példák közül kiemeljük, hogy

bizonyos feladattípusok - például drillek - egyeseket kevésbé motiválnak, míg más feladatok - például introvertált tanuló típusnak adott szerepjátékok - erősen motiválók lehetnek. A 3. táblázat az elemzési szempontokat foglalja össze.

3. táblázat. Tanulói jellemzők a feladat elemzésekor

A tanulóra vonatkozó tényezők	Elemzési szempontok	Megjegyzések, példák
Magabiztosság	a tanulói magabiztosság megléte, szintje	kommunikáció kezdeményezése
Motiváció	a tanuló motiválhatóságának mértéke	drillek vagy játékok bizonyos személyiségeket nem motiválnak
Előző tanulási tapasztalat	a feladat elvégzéséhez szükséges előfeltételek, stratégiák kialakultsága	dedukcióra, indukcióna való képesség, a feladattípus ismertsége
Tanulási tempó	a tananyag feldolgozására irányuló képesség a feladat feldolgozási szintjéhez viszonyítva	a tanulási sebesség a teljesítmény szintjétől függetlenül egyénenként változó lehet
Megfigyelt képességek	a tanulói képességek szintje, a várható teljesítmény tanári előrevetítése	a várható nyelvi teljesítmény képességek megfigyelése alapján színtezhető
Kulturális ismeretek	elvárható-e a tanulóól a feladat végrehajtásához feltételezett kulturális ismeret	cikkek fordításakor feltételezett háttérismeret
Nyelvtudás	a feladat végrehajtásához feltételezett nyelvismeret kialakultsága, szintje	bizonyos nyelvtani szerkezetek használatának képessége egy összetett írásbeli feladat során

A tanuló szerepe szerint állapította meg Nunan (1985) a tevékenységek nehézségi szintjét. Rendszerét az alábbiakban foglaljuk össze (4. táblázat). Egy skálán három tevékenység típust helyez el három szinten a könnyebbtől a nehezebb felé haladva, ezek: a befogadás, a produkció és az interakció. A szinteken belül is differenciálja a tevékenységek nehézségét úgy, hogy a szinteket még 3 - 3 lépcsőre osztja. A befogadás a legkönnyebb tevékenység, melynél a tanuló hall vagy olvas, de reakciója nem derül ki, vagy - a nehézség növekedésével – nem verbálisan, majd verbálisan reagál. A produkció közepesen nehéz tevékenység, ebben az esetben a tanuló egy anyagot hallgat vagy olvas, majd - ismét a nehézség függvényében - ismét, másol, vagy az alapján irányított gyakorlatot végez, vagy pedig értelmes választ ad rá. Az interakció nehezebb szintű tevékenységeket jelent: a tanuló a hallott vagy olvasott anyagot gyakorolja, vagy pedig az alapján szerepjátékban vesz részt, illetve problémát old meg.

4. táblázat. A tevékenység nehézségi szint szerinti elrendezése a tanulói szerep alapján

A feladat könnyebb	BEFOGADÁS	a tanuló hall / olvas, reakálás nem szükséges
--------------------	-----------	---

		a tanuló hall / olvas, nem verbális reakció szükséges
		a tanuló hall / olvas, verbális reakció szükséges
	PRODUKCIÓ	a tanuló hall / olvas, ismétél, másol
		a tanuló hall / olvas, irányított gyakorlatot (drill) végez
		a tanuló hall / olvas, értelmes választ ad
	INTERAKCIÓ	a tanuló hall / olvas, gyakorol
		a tanuló hall / olvas, szerepjátékban vesz részt
A feladat nehezebb		a tanuló hall / olvas, problémát old meg

Összegzőképpen azt állapíthatjuk meg, hogy a szakemberek szükséges szaknyelvhasználati kompetenciáinak kialakításához vezető út tervezésében célszerű figyelembe vennünk a különféle beszédsszituációkban használt szövegek, valamint a tipikus tevékenységek jellemzőit. A szükségleteknek megfelelően meghatározott és kiválasztott tartalom elrendezésekor, szintezésekor pedig – mindezen túlmenően – a tanulói jellemzőknek, szerepeknek is jelentőséget kell tulajdonítanunk.

14

15 Hivatkozások:

- 16 Biber, D. (1988): *Variation across Speech and Writing*. Cambridge University Press, Cambridge.
- 17 Halliday, M. A. K. (1978): *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- 18 Hymes, D. H. (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J. B. – Holmes, J. (eds) *Sociolinguistics*. Baltimore: Penguin Books pp. 269-93.
- 19 Katona L. (1995): A nyelvtudás fogalmának új értelmezése. *Iskolakultúra*, 1-2. 67-75.
- 20 Kurtán Zs. (2001a): A szaknyelvoktatás tervezése nemzetközi kontextusban. *Iskolakultúra*. 8. 79 – 86.
- 21 Kurtán Zs. (2001b): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 22 Nagy J. (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*, 3. 367-380.
- 23 Nunan, D. (1985): *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*. National Curriculum Centre, Adelaide, Australia.

A szakmaspecifikusság foka a szaknyelvi tananyagban

A szaknyelvtanári tevékenységhez az oktatás mellett a tantervkészítés és a tananyag-összeállítás is hozzátartoznak. A tananyag szerkesztése során számos kérdés vetődik fel, melyek rávilágítanak a szaknyelvoktatás alapvető dilemmáira, mint például a szakmaspecifikusság problémájára. Az előadás áttekinti, milyen érvek szólnak a hangsúlyozottan szűk szakterületre fókuszált specifikus szaknyelvi tantervek, és az általános jellegű szaknyelvi tananyagok felhasználása mellett. Ezután azt vizsgálja, hogyan vetődik fel a kérdés egy konkrét szaknyelvoktatási helyzetben, a KE Állattudományi Karának lektorátusán folyó angol szaknyelvoktatás kontextusában.

Bevezetés

Szaknyelvet oktató nyelvtanárként mindannyian tudjuk, hogy a tanterv összeállítása és a tananyag kiválasztása, esetleg megírása szerves része napi munkánknak, mivel egy szaknyelvi kurzus résztvevői legtöbbször olyan szükségletekkel és igényekkel érkeznek a nyelvórára, melyeknek specifikus tantervi célokkal és testreszabott tananyaggal lehet csak megfelelni. Mindez jelentős felelősséggel jár, hiszen a tananyag minősége számos szempontból befolyásolja a nyelvoktatás folyamatának sikerét. A szaknyelvoktatásban az órai tananyag biztosítja a szaknyelvi inputot, egyúttal kontextust teremt nyelvi tevékenységek végzésére, kijelöli az osztálytermi kommunikáció témáját, és fenntartja a nyelvtanulói motivációt. Ezért a tanterv kijelölésével és a tananyag kiválasztásával és összeállításával kapcsolatos tanári döntéseket alaposan mérlegelni kell.

Hangsúlyozottan szakmaspecifikus és kevésbé speciális szaknyelvi tananyag

A szaknyelvi tananyag szakmaspecifikusságának mértéke azon lényeges szempontok egyike, melyeket illetően a tanterv összeállításakor a nyelvtanár állásfoglalására van szükség. A szaknyelvoktatás szakirodalma tárgyalja a hangsúlyozottan szakmaspecifikus tananyag (*specific/subject-specific material, narrow focus*) és a kevésbé specifikus (*common-core material, broad focus*) tananyag választásának lehetőségét (Hutchinson és Waters 1987; Kennedy és Bolitho 1984; Robinson 1991). Hiszen „a szaknyelv”, mint a szaknyelvoktatás tartalma, mindössze absztrakt fogalmi szinten létezik. A valóságban az adott szakterület jellegéből, a szakmai kommunikációs helyzetből, a nyelvhasználók szakmai képzettségéből adódóan a szakmai nyelvhasználat számtalan formája él, melyek különböző mértékben érintkeznek egymással és az általános köznyelv elemeivel (Hoffmann 1976). Egy konkrét példára lefordítva ez azt jelenti, hogy a mezőgazdasági szaknyelven belül létezik állattenyésztési, tovább szűkítve juhtenyésztési vagy akár kisállattenyésztési szaknyelv, és beszélhetünk az állattenyésztéssel kapcsolatos tudományos kutatás szaknyelvről, az állattenyésztés foglalkozási nyelvről vagy éppen az agrár-felsőoktatás nyelvhasználatáról. A szakmai nyelvhasználat rétegzettségéből adódóan a szaknyelvoktatás tartalma, a szaknyelvi tananyag is ugyanígy szűkebb vagy éppen tágabb szakterület nyelvhasználatára koncentrálhat.

Az oktatott szaknyelvi tananyag szakspecifikusságának egy adott helyzetben ideális fokát a tanítási-tanulási folyamat számos körülménye befolyásolja, mint a csoport összetétele a tanulók szakterülete szempontjából, a tanulók szükségletei és igényei, és a tanulók és a szaknyelvtanár szakmai képzettségének szintje. A szaknyelvoktatás irodalmában többségben van az a vélemény, mely kevés érvet lát az erősen szakspecifikus, hangsúlyozottan egy szűk szakterületre építő nyelvi tananyag mellett (Buhlmann és Fearn 1987; Hutchinson és Waters 1987; Swales 1988; Widdowson 1983).

Elsősorban gyakorlati akadályai lehetnek az esetleges szűken specifikus tananyag felhasználásának: ritka ugyanis a művelt diszciplína és a szakmai ismeretek szintje tekintetében egyaránt homogén tanulócsoport, és ugyancsak ritkán áll a szaknyelvtanár rendelkezésére bőséges forrás, és idő, mely lehetővé teszi a szakterületre jellemző nyelvhasználat megismerését, és a megfelelő tananyag összeállítását (Kennedy és Bolitho 1984:50).

A nyelvi tartalmat, a nyelvi készségeket, a szakmai diskurzus műfajait valamint a kommunikációs stratégiákat illetően úgyszintén nem tűnik indokoltnak a szűk szakterületre koncentrált szaknyelvi tananyag (Barber 1962; Bates és Dudley-Evans 1981; Hutchinson és Waters 1987). Eltérő diszciplínákból származó, de hasonló műfajt és a szakmaiság/tudományosság hasonló fokát képviselő szövegek vizsgálata azt mutatja, hogy a diskurzus témája a nyelvhasználatot nem befolyásolja jelentősen, mindössze a használt szókincs szempontjából (Bates és Dudley-Evans 1981; Buhlmann és Fearn 1987; Dudley-Evans és St John 1998). A legtöbb szerző azonban egyetért abban, hogy az erősen specifikus, szakmai jellegű szókincs megtanítása nem a szaknyelvoktatás felelőssége (Bates és Dudley-Evans 1981; Hutchinson és Waters 1980).

A leghangsúlyosabb érv, melyet a szakirodalom kiemel az erősen szakmaspecifikus tananyag felhasználása mellett, a tananyag motiváló ereje. Szaknyelvoktatásról lévén szó a nyelvtanulók a szakterület elkötelezett, érdeklődő művelői, akik azzal a természetes elvárással érkeznek a nyelvóra, hogy elsajátítsák a szakterületükre jellemző speciális idegennyelvi nyelvhasználatot, ugyanakkor esetleg elégedetlenek lesznek egy általánosabb orientáltságú szakmai tantervvel, és nem szívesen szentelik idejüket számukra irrelevánsnak tűnő szakmai témák, szövegek és szókincs tanulmányozására (Hutchinson és Waters 1987; Dudley-Evans és St John 1998; Kennedy és Bolitho 1984). A motivációval kapcsolatban mindenesetre érdemes megjegyezni hogy még szaknyelvoktatásnál sem tekinthető minden esetben egyértelműnek a szakmai jellegű nyelvi tananyag motiváló ereje. Szakmai képzéssel egyidejű szaknyelvoktatás során például lehetséges, hogy az egyhangúság elkerülése érdekében célravezetőbb a szűk szakterülettől eltérő témájú tananyag.

24 Mennyire szakspecifikus angol szaknyelvi tananyagra van szükség a Kaposvári Egyetem Állattudományi Karán?

A karon jelenleg főként állattenyésztő agrármérnök- és gazdasági agrármérnök-képzés folyik. A képzés gerincét az állattenyésztéssel kapcsolatos általános tárgyak (*pl.: állattan, takarmányozástan*), illetve az egyes állatok tenyésztésével kapcsolatos speciális tárgyak (*pl.: szarvasmarha-tenyésztés, baromfitenyésztés*) alkotják, melyeket általános természettudományi tárgyak oktatása alapoz meg (*pl.: kémia, biológia*). A gazdasági agrármérnök képzésben emellett gazdaságtudományi tárgyak is helyet kapnak, melyek vagy szorosan, vagy kevésbé szervesen kapcsolódnak az agrártudományi szaktárgyakhoz (*pl.: közgazdaságtani alapismeretek, élelmiszeripari marketing, vállalkozástan*). Lektorátusi nyelvoktatás az első három évfolyamon folyik, a szaknyelvoktatás a harmadik évfolyamon kapott helyet.

Ami a hallgatói csoportok homogenitását illeti, a körülmények lehetővé teszik a fokozottan szakspecifikus tananyag összeállítását, hiszen a két említett szak hallgatói külön csoportokban érkeznek a nyelvóra.

A szakterület jellegéből adódóan ugyancsak lehetőség nyílik erősen specifikus szaknyelv oktatására, hiszen az állattenyésztés tudománya egyértelműen körülhatárolható szakterülete a természettudományoknak, ezen belül a mezőgazdaságtudománynak. (A gazdasági agrármérnök szak esetében már valamivel nehezebb kijelölni a hallgatók szükségleteinek megfelelő szaknyelvi tartalmat, hiszen a képzés menetéből nem következik egyértelműen, hogy a meglehetősen komplex gazdasági szaknyelvnek mely területei alkotnak közös halmazt az állattenyésztéssel.)

Míg a szakterület, - az állattenyésztés tudománya – jellegéből adódóan lehetséges a szaknyelvoktatási tananyagot a specifikus szakterületre szűkíteni, a szakmaiság fokát tekintve már nem ennyire egyértelműen jelölhetjük ki az állattenyésztési szaknyelv egyetlen változatát, mint a szaknyelvi tananyag tartalmát. Mivel a szaknyelv oktatása az egyetemi tanulmányokba épül, a mezőgazdasági szakmai tanulmányok nyelvét, és valamelyest a tudományos kutatás szaknyelvét is érintenie kell a tantervnek. Ugyanakkor a hallgatók távlati szükségleteit sem hagyhatjuk figyelmen kívül, vagyis fel kell készítenünk őket a munkahelyi szakmai nyelvhasználatra - az agrárszakma, pontosabban az állattenyésztés viszonylatában.

A szaknyelvtanulásnak az egyetemi tanulmányok közepére való időzítése ugyancsak elgondolkoztató a szaknyelvi tananyag szakspecifikusságának meghatározását illetően. Felmerül ugyanis, hogy a szakmát tekintve pontosan körvonalazódhatott-e a hallgatók szakmai érdeklődése a harmadik évfolyam elejére, amikor a legtöbb speciális szaktantárgy felvétele még hátravan. A nyelvoktatás szakirodalma ugyancsak óva int az erőteljesen specializált szaknyelvi tananyagok alkalmazásától, ha a nyelvoktatás a szakmai képzéssel párhuzamosan folyik, hiszen előfordulhat, hogy a specifikus témák, szövegek vagy feladatok feldolgozásához alapos szakmai ismeretekre van szükség, melyeknek a szakterület hallgatói egyelőre nincsenek birtokában (Dudley-Evans és St John 1998:55). Karunkon is az utolsó félévekre esik a diplomamunka témájának kiválasztása, az esetleges doktori, kutatási tervek és témák körvonalazódása, illetve az elhelyezkedési esélyek feltérképezése. Magától értetődik, hogy sokkal célravezetőbb lenne mind a tudományos, mind a munkahelyi szaknyelv tanulását ezekre a félévekre időzíteni, hiszen a hallgatók pontosabban tudatában vannak saját szükségleteiknek és igényeiknek; egészen specifikus, testreszabott szaknyelvi tananyagot lehetne összeállítani számukra, mely feltehetőleg erősebb motiváló erővel bírna és minden bizonnyal eredményesebb, hasznosabb egyetemi szaknyelvoktatáshoz vezetne.

Korábban már volt szó a szaknyelvi tananyag szakspecifikusságának mértéke és a tanulói motiváció közti összefüggésekről. A kiindulópont akkor az volt, hogy a szaknyelvoktatás résztvevői természetes módon érdeklődnek a művelt diszciplína iránt, tehát a szűken a szakmájukra épülő szaknyelvi tananyag motiváló erővel bír számukra. Lektorátusunkon ez azt jelentené, hogy az angol szaknyelvi anyagot az agrártudomány speciális, állattenyésztéssel kapcsolatos területeire korlátozva kielégíthetjük hallgatóink igényeit. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk, amit nem hivatalosan nyilvántartott adatok alapján, hanem informális forrásokból tudunk, hogy hallgatóink egy részét nem az agrárszakma iránti elkötelezettség vezette az állattudományi karra; a jövőben más szakterületen kívánnak elhelyezkedni, netán továbbtanulni. Angol szaknyelvi tantervünk összeállításakor ezt is figyelembe kell vennünk. Másrészt viszont, ha a specifikus szaknyelvi tananyagunk jó minőségű, hatásosan stimulál és megfelelően kreatív, a szaknyelvoktatás maga élesztheti fel az érdeklődést bizonyos szakmai tárgyak iránt, és ezzel jótékony hatású lehet a későbbi szaktárgyak oktatására nézve.

Hallgatói preferenciák

Az 1998/99-es tanév tavaszi, és az 1999/2000-es tanév őszi félévében a Kaposvári Egyetem Állattudományi Karán rövid felmérés készült két harmadéves, angol szaknyelvet tanuló, egy állattenyésztő agrármérnök (16fő) és egy gazdasági agrármérnök (18fő) szakos hallgatói csoport bevonásával. A felmérés célja az volt, hogy az angol szaknyelvi kurzus tantervének és tananyagának összeállítása előtt feltérképezze a szaknyelvvórák tartalmával kapcsolatos hallgatói elvárásokat, és a szaknyelvi kurzus tanterve illetve tananyaga ez alapján a hallgatók bevonásával készüljön. Az eredmények jól demonstrálják hallgatóinknak a karon folyó szaknyelvoktatással szemben támasztott követelményeit a szaknyelvi tananyag specifikus orientációját illetően.

A hallgatók egy általam összeállított listát kaptak, amelyen javaslatokat tettem a tantervbe beépítendő témákra, szövegekre, nyelvi funkciókra és feladatokra. (1. Melléklet) A

felsorolt javaslatokat a hallgatók 1-től 5 pontig értékelték aszerint, mennyire tartják szükségesnek az adott témát a félév szaknyelvi tantervében (*1 nem szükséges, 5 nagyon lényeges*). Az összegzett pontszámokat ugyancsak az 1. számú melléklet tartalmazza. Az eredmények jól szemléltetik a hallgatók megítéléseit és elvárásait a szaknyelvi tanterv szakmaspecifikusságát illetően.

A felsorolt téma- és szövegcímeiből az állattenyésztő agrármérnök hallgatók a szakterületükkel, vagyis az állattenyésztéssel szorosan összefüggő címszavakat (pl.: *Hungarian agriculture, Animal husbandry, Animals, Cattle Breeding, Horse Breeding*) értékelték magas pontszámokkal, míg a gazdasági agrármérnök hallgatók nem találták szükségesnek ezen témaköröket. Ehelyett ők a gazdasági szaknyelvre irányuló címszavakat (pl.: *Advertising and Marketing, Stock Exchange*) jelölték lényegesként. A felsorolt nyelvi tevékenységeket illetően jóval egybehangzóbbak a két szak értékelései. Mindkét csoportban elsősorban az elhelyezkedéssel, a munkahelyi szaknyelvhasználattal kapcsolatos címszavak (pl.: *Writing a CV and an application, Going to a job interview, Telephoning at work*) kaptak magas pontszámokat, míg az agrártudomány területein végzett tanulmányokhoz és kutatásokhoz szükséges szaknyelvi tevékenységeket (pl.: *Reading journal articles, Reading textbooks on agriculture, Writing up research*) nem tartják szükségesnek a szaknyelvoktatási tantervben.

Összefoglalás

Mindent összegezve, a lektorátusunkon használatos angol szaknyelvi tananyag összeállításakor nem dönthetünk egyértelműen egy következetesen erősen szakmaspecifikus, vagy egy következetesen általános jellegű szakmai tananyag mellett. A tananyag témáját tekintve, amely a szövegek, feladatok háttérül szolgáló kontextust teremti, és a specifikus szakszókincset hordozza, igyekeznünk kell a szakmaspecifikusság magasabb fokát célozni, hiszen ezt várják tőlünk a hallgatók. Ezen túl azonban a szakmai tartalmat kevésbé kell hangsúlyoznunk, inkább a szakmai nyelvhasználat minél szélesebb rétegeire jellemző diskurzus- és szövegműfajok használatára, a szakmai kommunikáció szerteágazó helyzeteiben alkalmas stratégiák tanítására van szükség. Hiszen a lényeg az, hogy ma, amikor a nyelvoktatás tanulóközpontúságot hirdet, a szakmaspecifikusság fokát tekintve is az adott körülményekhez, hallgatóink speciális szükségleteihez és igényeihez igazodjunk.

Hivatkozások:

- Barber, C.L. (1962) 'Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose' reprinted in Swales, J. (1988) *Episodes in ESP*. Prentice Hall.
- Bates, M – Dudley-Evands, T. (1981) *Introduction to Nucleus Genereal Science, Teacher's Manual*. Longman.
- Buhlmann, R. – Fearn, A. (1987) *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Langenscheidt: Berlin.
- Dudley-Evans, T. - St John, M.J. (1998) *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*. CUP: Cambridge.
- Hoffmann, L. (1976) *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin.
- Hutchinson, T.- Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. CUP: Cambridge.
- Kennedy, C. – Bolitho, R. (1984) *English for Specific Purposes*. Macmillan: London.
- Swales, J. (1988) *Episodes in ESP*. Prentice Hall ELT.
- Widdowson, H. (1983) *Learning Purpose and Language Use*. OUP: Oxford.

Melléklet

A hallgatók megítélése a szaknyelvi tanterv tartalmáról

AM	GM	TOPICS AND TEXTS	2.6	3.9	Stock Exchange
3.1	2.7	Crop husbandry	2.1	3.4	Banking
2.4	1.9	Parts of a Plant	2.5	3.1	Economic Changes
2.9	1.6	The Composition of Soil	3.5	4.5	Advertising, Marketing
2.9	2.2	The Control of Weeds and Diseases	2.1	2.4	Customs
3.4	2.5	Famous Hungarian Wine Districts	AM	GM	TASKS AND SKILLS
4.2	3.7	Animal husbandry	3.1	2.8	Geography of Hungary
3.4	2.9	Hungarian agriculture in numbers	4.2	3.5	Hungarian agriculture
4.1	3.4	Animals	2.9	2.7	Reading journal articles
3.2	3.2	Animal protection	2.8	2.7	Reading books on agriculture
3.8	3.7	About the Faculty	3.4	3.5	Reading advertisements
3.4	2.7	Feeding farm animals	1.8	3.9	Reading the stock exchange news
4.2	3.7	Cattle breeding	4.1	4.4	Writing a CV, an application
4.3	4.2	Horse breeding	2.8	3.6	Writing business letters
3.9	3.2	Pig farming	2.9	3.1	Writing up research
3.9	3.2	Poultry breeding	3.2	3.6	Making notes
3.2	2.2	Sheep breeding	1.8	2.3	Writing a business contract
2.0	1.9	Horticulture	3.0	3.1	Drawing a diagram
3.1	2.1	Farm management	3.6	3.9	Filling in forms
3.4	3.4	Non-polluting automobiles	3.6	3.7	Listening to university lectures
3.6	3.4	Environment protection	3.5	3.9	Listening to business news
4.2	4.4	Dot com (about the Internet)	2.9	2.8	Talking about graphs and tables
3.2	3.3	European Union	3.1	3.0	Summarising texts
2.5	2.9	Money	3.2	3.4	Making a speech
3.9	4.2	Finding a Job	4.2	4.4	Going to a job interview
3.6	3.7	Unemployment in Hungary	3.7	3.1	Explaining scientific texts, facts
2.7	3.9	How to meet a business partner	2.9	3.9	Negotiating business
2.4	2.9	Intercultural communication	3.2	3.7	Asking questions at a lecture
2.6	3.4	Small Businesses in Hungary	4.0	4.2	Telephoning at work

Suggestions for Designing Legal English Courses

- 25 *This paper describes three possibilities for designing Legal English courses to meet students' needs, institutional expectations and comply with the teacher's perception of language acquisition, in particular special language acquisition. All three courses have a dual objective: a) to develop students' competences needed to perform in study and work-related professional contexts in English; b) to develop students' ability to learn independently. These objectives assume different emphasis for each course and the two principles of authentic language use and autonomous language learning are relied on to a different extent. The courses in question are: 1) a compulsory, comprehensive, two-semester course; 2) a one-semester course for students intending to work in business; 3) an EU-related, one-semester course.*

Introduction

This paper discusses three possible designs for Legal English courses for students. In all educational settings, the teaching-learning process is determined by the interrelation of three factors: learner, teacher and institution. Thus, courses may vary according to which factor is considered more dominant. Our programme now comprises one compulsory course for students in their third year and several optional credit courses for students in their fourth year. Institutional expectations had a greater impact on our work in designing the compulsory course than in the case of optional courses.

Courses may also vary on the basis of what principles of course design are applied when deciding how course objectives can be met most efficiently. Two basic principles guide our work: authenticity (authentic language use) and autonomy (autonomous language learning). Perhaps no efficient pedagogy is based exclusively on one of them. As Widdowson puts it, authenticity is inherent in the communicative orientation to language teaching. *"If we want to teach real English as it functions appropriately in different contexts, we need to refer to how native speakers of English actually put it to communicative use."* (Widdowson 1996, 67) However, what is taught in the classroom should never be confused with what is learned by the student. This highlights the importance of learner autonomy, which gives primacy to the process of learning itself and not to real and appropriate communicative behaviour. The question is how much to rely on one and how much on the other.

A traditional ESP approach – English for Law Students

As Carroll (1981) puts it, *"the identification of communicative needs lies in the heart of ESP design"*. Undergraduate law students with a roughly intermediate or higher English competence take the course in their third year. The settings in which ESP is needed:

- study: a) spoken English only occasionally e.g. for law lectures by visiting professors, conferences, seminars, taking a course abroad,
b) written language more frequently, e.g. reading articles, studies and legal documents in English.
- career: vaguely-specifiable due to the diverse and, at the same time, uncertain ideas of the students about their future careers.

Needs analysis revealed two problem areas:

- a) students' preference for spoken English in contrast with the expectation of high proficiency in reading skills expressed by their law teachers;

- b) lecturers' expectations were exclusively profession-oriented, while students' preference choices were not.

The kind of legal English needed for practising lawyers was also taken into account. The following summary is based on the ideas provided by Bird (1994), Byrne (1994) and Brown (1989). Regarding lawyers' communicative needs, there are three main areas:

1) Dealing with documents:

- comprehension of documents such as contracts, statutes, articles of treaties, patents, letters
- ability to draft contracts, business agreements, reports and letters.

2-3) Dealing with clients and other lawyers in this order of priority:

- explain and discuss the effect of their own nation's law to another lawyer or businessperson
- understand such an explanation given to them by a lawyer from another country
- discuss and negotiate terms in a contract with a partner
- elicit and comprehend relevant facts of a case or situation requiring legal activity e.g. conveyancing, joint-venture agreements, mergers, import-export agreements, employment contracts etc. from an English-speaking client or lawyer
- use of standard Business English skills e.g. negotiating, giving presentations, telephoning, socializing, making appointments or travel.

As only a quarter of our students thought they might use English for professional purposes after graduation, their needs have greater impact on the design of optional courses, although a considerable part of the skills being developed are professional in nature.

Thus, the course in question has a dual aim:

- a) to enable the students to handle source materials for studying law;
- b) to make the students become independent learners.

The syllabus of this course is defined in terms of topics, genres and skills. Input materials are authentic and mainly exploited, but not exclusively using authentic tasks. The implementation of authentic tasks will, to a certain degree, enforce target specialist community discourse and not classroom discourse. However, pedagogic tasks also have their role in developing students' competence. *"What is real or authentic to users is not authentic to learners. It is not real to them if they do not know the conventions of use that makes it real... 'There seems to be little point in insisting on authenticity as a matter of principle. The crucial question is how to guide students to an authentication of actually occurring language by a process of gradual initiation into the conventions of communication accepted in the discourse community.'*" (Widdowson 1998, 10) Despite the lack of authenticity, these tasks are necessary and useful as they aim at linguistic, rhetorical or pragmatic features and sometimes also cognitive processes that are typical or essential in legal English. In this way, they help initiate students into the conventions of communication in the target discourse community.

Our case activities are more likely to be authentic if they are performed by non-native speakers, who then act in a professional context. How much students are expected to converge on authentic language use in tasks requiring production depends on the genre in which the students are to perform.

An Autonomous approach – English for Lawyers in the Business World

This is a course that follows the tendency to increase multi-disciplinarity in academic programmes. Students can enrol in the course regardless of their level of English. Due to institutional constraints, only 20 contact hours are available for actual work and the syllabus should relate as much as possible to the student's specialisation. The sort of course that can meet all these expectations and requirements must have a dual aim:

- a) to enable the students to communicate successfully in business related professional contexts
- b) to make the students become independent learners.

When designing this course, more consideration was given to the learning process itself, thus the principle of autonomy was more relied on more heavily. Autonomy is taken in the sense Widdowson (1996) or Little (1991) use it. Self-reliance is the central notion of autonomous language learning. In this process it is the student who is in control of and also responsible for his or her own learning. Learning is initiated and managed by the student according to his or her own needs, wants, learning style and capacity. Students themselves make decisions concerning learning content and form. However, this approach does not constitute '*student-neglect*' (O'Neil 1991, 296) on the side of the teacher. Teacher intervention or involvement cannot be coerced, as it would be incompatible with autonomy but it should be readily offered as needed.

Any form of teaching can involve and allow for student self-reliance, provided the teacher's approach accommodates the four '*I*'s: *involvement*, *interaction*, *individualisation* and *independence* (terminology taken from Dudley-Evans and St John 1998, 200), or *devolution* and *independence* (terminology taken from Lynch 1999, 86-87). Learner autonomy is not a given state at the beginning of the course, but it may develop if students are prepared for it. If the students were efficient, autonomous learners, they would not need a course at all.

To allow for autonomy students can choose which topics to deal with in detail and in which activities to engage. Thus, the course syllabus is partly negotiable, in that it resembles more an inventory of topics, genres and tasks from which students can choose. Students in the group may concurrently carry out different activities aimed at improving different skills or familiarising students with different genres, but they are all centred around the same topic. Thus, the main task of a topic can differ from student to student.

At the beginning of the course, students fill in a questionnaire in which they can state their topic preferences, as well as point to those skills they most want to improve. *Appendix A* shows a pre-course questionnaire with the actual choices of 16 students in brackets.

Once a topic is chosen, students are given a list of genres and activities that can be covered in that unit. As genres and tasks are closely interrelated, the content of each unit is specified in group discussion. Some of the genres and activities can be offered in more than one topic. *Appendix B* shows which genres and activities were offered to the students in topic No.2: Business entities in Hungary. Students' actual choices are italicised.

Students may also choose the form of the end-of-course assessment. These may vary depending on course objectives:

- poster (individually or in pairs)
- mini-talk
- written assignment in agreed genres

Students are involved in evaluating each other in the first two genres, on the one hand to ensure they really listen to each other and, on the other hand to make them focus on certain requirements of the genre. Students evaluate both fellow student performance and the course itself. The data from these evaluations shows that the course is flexible enough to cater for students' different needs. The framework itself can be adapted to other ESP courses, the actual content depending on student need and available resources.

Content v. genres and skills approach - English for Students Challenged by EU Context

This is planned as an optional course offered to devoted students in their fourth year with at least an upper intermediate English competence. The course is limited to no more than 20 contact hours. European Union-related topics are gaining increasing importance in the curriculum of our law faculty. As one example, *EU Law* is a two semester compulsory course and 15-20 EU-related optional courses are launched every semester. Some are held in English, e.g. *Reading the Cases of the ECJ*, *General Course on Human Rights*, *European Social and Labour Law*, *Public Law of the EC*, and *Legal Status of Individuals in the EU*.

Taking all this into account, we might come to the conclusion that in the case of EU-related Legal English courses, content depends on the competence of law lecturers, and background knowledge can be taken for granted. The EU is only the context in which and for which we develop students' various competences. The aim of the course is

- a) to familiarise students with the conventions of particular genres and to develop skills required by these genres;
- b) to help them become more independent learners.

Students learn the conventions of different genres in the sense Bhatia (1993) and Swales (1990) take the term, and develop particular skills that are needed for processing or producing in these genres. Approaching a text or utterance from genre-analysis means to place it into a particular situational context, to analyse its lexico-grammatical, textual, cognitive and pragmatic features, and to interpret its structure to see how its cognitive structuring serves the communicative purposes of the piece of discourse. This entails that task-types be selected very carefully, with attached tasks serving the same purpose the text-type serves in the specialist community.

In order to specify which genres to offer to students, it should be investigated in which settings students are challenged by EU context:

	<u>Typical genres</u>
1. While studying:	application
• study purposes: courses at home/abroad	CV
post-graduate studies	interview
• research	essay
• exchange programmes	study article
	presentation
2. After graduation:	handout
• finding a job	abstract
• career:	letters
law firm	e-mail
court	legislative acts
administration	treaty

politics
business

judgement
contract
tender
negotiation
discussion
counselling

The technique applied for defining the syllabus is similar to the one outlined describing the course *English for Lawyers in the Business World*. Genres may be grouped and offered to students in strings:

application, CV, interview, letter, essay
ECJ decision, treaty, regulation, directive
consultation, negotiation, letter, memo
discussion, negotiation, contract, memo
presentation, handout, abstract, study article
regulation, counselling, memo, letter

The input is authentic professional materials and, whenever possible, students' own work.

Conclusions

I have demonstrated different approaches to designing legal English courses, and how such courses are not completely independent, but may ideally complement each other, as long as they fit into the same framework of course design and apply the same principles. The principles, in our case, are authenticity and autonomy.

ESP teachers can assist the process of autonomous language learning even in a situation where exposure to English is limited and to be content-based is an institutional requirement, by

- creating opportunities for their students to work independently of the teacher, either on their own or with others, while, at the same time, providing a range of resources and reference materials.
- letting students choose which topics and materials to deal with and in which tasks to engage - to cater to students' different learning styles and those with different needs and objectives.
- catering to the affective factor of the learning process, e.g. setting tasks that give meaning to learning, by ensuring a friendly atmosphere, and relying on and maintaining, e.g. motivation .

In designing a course, one should consider the differences in objective, content and methods to be applied, as relates to specific educational settings.

Appendix A

LAWYERS IN THE BUSINESS WORLD pre-course questionnaire

TOPICS

Underline the topics you would like to deal with.

1. People in the field of economics (**11**)
2. Business entities in Hungary (**13**)
3. Business environment in Hungary (**14**)
4. Contracts (**15**)

5. Insurance (9)
6. Privatisation (7)
7. Negotiation (14)
8. Communication in business (14)
9. Small talk (14)
10. Cross-cultural communication (7)
Other, please specify (*stock-exchange, bank management, business etiquette*)

SKILLS
How important are the following skills to you? Encircle the appropriate number.
1 - least important
5 - most important

Reading (58)
Writing (58)
Speaking - monologue (67)
- interaction (77)

Appendix B

GENRES offered in topic No.2	TASKS offered in topic No.2
Law textbook	<i>Give a (poster)presentation to the group on one form of business in Hungary</i>
<i>Documentary book on business</i>	<i>Give a (poster)presentation to the group about one particular business entity in Hungary</i>
Memorandum of Association	
Articles of Association	
Certificate of Incorporation	
Statute	Give a (poster)presentation to the group about the work of a Hungarian-speaking lawyer who uses English in his work
Formal letter	
E-mail	
Memo	<i>Give advice to an English-speaking client of yours about investment possibilities in Hungary</i>
<i>Poster</i>	
<i>Presentation</i>	
<i>Handout</i>	
<i>Counselling</i>	Give advice to an English-speaking client of yours on how to set up a business in Hungary
Telephone conversation	<i>Discuss with other members of the group the advantages, difficulties and dangers of foreign investment in Hungary</i>
<i>Peer discussion</i>	
Other ... (please specify)	

References

- Bhatia, V. K. (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*, Longman.
- Caroll, B. (1981) Needs Analysis: Its Role in Testing, in diFederico 1981 *Testing English for Academic Purposes*, Istituto di Studi Linguistici dell'Universita degli Studi Camerino.
- Bird, J. (1994): English for Lawyers, in *BESIG Summer 1994*, 5-7.
- Brown, G. (1989): Business English for Lawyers - Assumed Needs of Participants, *typescript*.
- Byrne, E. (1994): What is Teaching Legal English? in *BESIG Summer 1994*, 8.
- Dudley-Evans, T. - St John, M. J. (1998): *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge University Press.
- Little, D. (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Dublin: Authentik.
- Lynch, T. (1999): Learner autonomy: Devolution, independence or exile?, in *IATEFL 1999 Edinburgh Conference Selections*, 86-87.
- O'Neill, R. (1991): The plausible myth of learner-centredness: or the importance of doing ordinary things well, in *ELT Journal* 45/4, 293-304.
- Swales, J. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1996): Comment: Authenticity and autonomy in ELT, in *ELT Journal* 50/1, 67-68.
- Widdowson, H. G. (1998): Communication and Community: The Pragmatics of ESP, in *ESP* 17/1, 3-14.

Réffy József
Oktatási Minisztérium
Felsőoktatási Főosztály

Szaknyelvoktatás a felsőoktatásban

A felsőoktatási intézményekbe felvételt nyert hallgatók nyelvi előképzettsége alacsony szintű, a középiskolából kikerülő fiatalok nagyon kis hányada rendelkezik legalább egy nyelvből középfokú „C” típusú, vagy felsőfokú nyelvvizsgával. Az Oktatási Minisztérium által 2000-ben elkészített felmérés szerint az egyetemi szintű képzésbe bekerülő fiatalok mintegy 30%-a, a főiskolára belépő fiatalok mintegy 15%-a rendelkezik megfelelő szintű nyelvtudással, illetve nyelvvizsgával. Az átlaghoz képest nagy eltérések tapasztalhatók a képzés szakterületétől, az intézménytől függően. A műszaki informatikus, vagy közgazdászképzésben például az arány jóval kedvezőbb, a műszaki főiskolákon, tanítóképzésben az átlag alatti arány tapasztalható.

Nyitott társadalomban élünk, közeledünk az Európai Unióba való bekerüléshez, jogos követelmény, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkezők megfelelő szintű nyelvtudással rendelkezzenek. Ezért kerültek be a szakok képesítési követelményeibe a záróvizsgára bocsátás feltételéül a nyelvi követelmények. A képesítési követelmények az esetek többségében egy középfokú „C” típusú nyelvvizsga letételét írják elő. A képesítési követelmények megjelenésüktől kezdődően felmenő jelleggel jelentenek kötelezettséget a nyelvi követelmények szempontjából. A képesítési követelmények többsége 1996 és 1998 között jelent meg kormányrendeletek formájában, de a bölcsészképesítési követelmények csak 2001-ben kerültek elfogadásra, és néhány szak esetében a képesítési követelmények még az előkészítés stádiumában vannak.

A közoktatás, a középiskola nem tud megfelelő nyelvtudást elsajátíttatni a tanulókkal, ezért komoly feladatok hárulnak a nyelvtanításban a felsőoktatási intézményekre. Természetesen az intézmények csak a nappali tagozatos hallgatók számára tudnak segítséget felajánlani, márpedig a képesítési követelményekben meghatározott nyelvi követelmények tagozattól, nyelvtanulás helyétől függetlenek az esti és levelező tagozaton is csak a nyelvvizsga letétele után kaphatják meg az oklevelet a végzettek. Az esti és levelező tagozaton szerzett diplomának azonos értékűnek kell lennie a nappali tagozatos hallgatók diplomájával. A felsőoktatásban folyó nyelvi képzésre komoly csapást jelentett a Bokros-csomag, sok intézmény az előírt oktatói létszámcsoökkentést jelentős részben a nyelvi tanszékek felszámolásával, vagy a nyelvtanári létszám minimálisra csökkentésével oldotta meg.

A képesítési követelményekben a nyelvi követelmények megjelenítése indokolt volt, de a követelmények meghatározása nem vette figyelembe a realitásokat, azonos szintű nyelvvizsgát írt elő sok esetben (pl. műszaki területen) a főiskolai és egyetemi szintű szakoknál. Ennek következményeként olyan szélsőséges esetet lehet megemlíteni, hogy ebben az évben az egyik műszaki főiskolai karon a végzős hallgatók 94%-a nem teljesítette a záróvizsgára bocsátás feltételeként szereplő nyelvi követelményt.

A 97/2000. VI. 22. Kormányrendelet átmeneti időszakra (2001. július 31-ig) lehetővé tette, hogy a hallgatók a kötelező nyelvvizsga nélkül is záróvizsgára bocsáthatók voltak, de az

oklevelet csak a nyelvvizsga bizonyítvány bemutatása után kaphatták (kaphatják) meg. A könnyítést az indokolta, hogy a képesítési követelmények megjelenése után a hallgatók (esetenként az intézmények is) abban bíztak, hogy az oklevél megszerzéséig változás következhet be a nyelvvizsga követelményekben, és nem vették komolyan a nyelvtanulást. A másik ok az volt, hogy az államilag elismert nyelvvizsgák új rendszerének bevezetése miatt akkreditációs eljárást kellett kidolgozni, a nyelvvizsga központoknak akkreditációs eljárásról kellett átadni, ezért az első időszakban még kevés akkreditált nyelvvizsga központ működött, ami nehézséget okozhatott a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésében.

A nyelvvizsga követelmények teljesítése nélküli záróvizsgára bocsátás csak lehetőséget jelentett, az intézményi tanácsok döntési körébe tartozott, hogy élnek-e ezzel a lehetőséggel. Az intézmények jelentős része úgy döntött, hogy megköveteli a nyelvvizsga letételét a záróvizsgára bocsátás előtt, hiszen oklevelet ugyanis csak a nyelvvizsga bizonyítvány birtokában kaphatta meg a hallgató. Sok kérés érkezett az Oktatási Minisztériumba, hogy az említett kormányrendelet hatályát hosszabbítsuk meg, de ennek nincs értelme. Nagyobb hajtóerőt jelent a nyelvtanulásra, a nyelvvizsga követelmények teljesítésére, ha ez a feltétele a záróvizsgára bocsátásnak. Fennáll az a veszély, hogy a hallgató előzetes nyelvvizsga nélküli sikeres záróvizsga után leáll a nyelvtanulással, vagy legalábbis kevesebb energiát mozgósít erre a feladatra, mert bízik abban, hogy a záróvizsga teljesítése után a munkaerőpiacon ugyanolyan feltételekkel kaphat pl. mérnöki feladatokat, mint az oklevél birtokában.

A képesítési követelményekben meghatározott nyelvi követelményekkel kapcsolatban fontos rögzíteni, hogy az egy szakra vonatkozó nyelvvizsga előírásokat az intézmény Tanulmányi és Vizsgaszabályzatban szűkítheti olyan értelemben, hogy egy középfokú „C” típusú nyelvvizsga esetén meghatározhatja, hogy milyen nyelvekből letett nyelvvizsgát (pl. élő idegen nyelvek, Európai Unió nyelvei, az ENSZ munkanyelvei) fogad el, de az oktatási ügyek miniszteri biztosának értelmezése szerint nem határozhat meg többet követelményeket (egy nyelvvizsga helyett, két nyelvvizsgát).

- 26 A főiskolának, egyetemnek a felsőoktatási törvény előírásai szerint kötelessége a térítésmentes nyelvoktatás biztosítása az államilag finanszírozott hallgatók számára. Ezen kötelezettség mértékéről azonban nem szól a törvény. Egy helyettes államtitkári körlevélben az az ajánlás fogalmazódott meg a felsőoktatási intézmények felé, hogy minimálisan 4 féléven át, heti 4 órában vehessenek részt a hallgatók nyelvi képzésben.

A nyelvi tanszékek (intézetek) oktatói besorolásban, vagy nyelvtanári besorolásban foglalkoztathatják munkatársaikat. Az új oktatói bérrendszer bevezetésével az oktatói besorolásban levő tanársegédek fizetése jelentősen emelkedett, előrelépésre azonban kevés lehetőségük van, mert ahhoz Ph.D. fokozatot kell szerezniük, egy oktatói kategórián belül pedig a bér a kortól független. Az idősebb korosztályhoz tartozó nyelvtanári besorolású oktatók bére (az ideai fizetésemelésekkel) eléri a tanársegédek fizetését, de a fiatalabbak 20-30 ezer forinttal kevesebbet kapnak, mint az azonos korú tanársegédek. Reményeink szerint mindkét kategóriába tartozók számára megteremthető a pozitív irányba történő elmozdulás lehetősége.

A felsőoktatási intézményeknek egyre kevésbé lesz feladata az általános nyelv oktatása, 2005-től kezdődően, az emelt szintű érettségi bevezetésétől, várhatóan egy középfokú „C” típusú nyelvvizsga bizonyítvány birtokában fogja a tanulók többsége elhagyni a középiskolát. Előbb – utóbb felmerül az a kérdés, hogy a minél jobb szakemberek kibocsátása érdekében a felsőoktatási intézményeknek az egy helyett két középfokú nyelvvizsgát kell megkövetelniük,

vagy inkább a szaknyelv oktatására kell a hangsúlyt áthelyezni, és szaknyelvi középfokú „C” típusú vizsga letétele legyen a záróvizsgára bocsátás előfeltétele. Véleményem szerint nem az a cél, hogy a végzettek két nyelven tudjanak valamilyen szinten a köznapi életben kommunikálni, hanem hogy egy nyelvből eljussanak olyan fokra, hogy szakmai kérdésekben is tárgyalóképesek legyenek. Számos olyan személyes élményem volt, hogy valamilyen szakmai fórumon, rendezvényen az angolul kiválóan beszélő odarendelt tolmácsot „ki kellett vonni a forgalomból”, mert a szaknyelvben való járatlanságuk miatt közreműködésük rengeteg félreértést eredményezett, kínos szünetek következtek be a szakmai megbeszélések menetében.

A felsőoktatási intézmények jelentős részében elkezdődött a szaknyelv oktatása. A felsőoktatási intézményekben folyó idegen nyelvi oktatásra vonatkozó, az Oktatási Minisztérium által végzett felmérés egyik meglepő eredménye volt, hogy az intézmények „bevallása” szerint az intézményben folyó nyelvoktatásban 36,4%-os a szakmai nyelv oktatásának aránya. A szaknyelv tanulását azzal lehet ösztönözni a már kreditrendszerű képzést folytató felsőoktatási intézményekben, hogy míg az általános nyelvtanulásért nem ajánlatos kreditpontokat adni (kivételt jelentenek természetesen a nyelvtanár, nemzetiségi tanító, nemzetiségi óvodapedagógus szakok, valamint a tanítószakon a nyelvi műveltségterület), a szaknyelv felvételéért és tanulásáért kreditpontot kaphatnak a hallgatók a szabadon választható tárgyak kreditkerete terhére.

A szaknyelv tanulásának szélesebb körű elterjedését több tényező akadályozza. A szaknyelv tanulását csak megfelelő szintű általános idegen nyelvi ismeret birtokában célszerű elkezdni, és – mint már említettem, – a hallgatók többségének még az általános nyelv vizsgájával kell küszködni. A munkaadóknak még csak egy elenyésző hányada veszi figyelembe az állásra jelentkezők közötti választásnál, hogy milyen tanulmányi eredménnyel folytatták tanulmányaikat a hallgatók, milyen többletteljesítményt (pl. szaknyelv tanulását) tudnak felmutatni. Valószínűleg komoly szakmai munkát kell elvégezni a felsőoktatásban oktató nyelvtanároknak a szaknyelv tanításának módszertani kérdéseit illetően.

Sok megválaszolatlan kérdésre kell választ keresni. Hány nyelvből tud az intézmény szaknyelvi oktatást felvállalni, szaknyelvi vizsga lehetőségét biztosítani? Hány nyelvből célszerű felajánlani a szaknyelv oktatását, hiszen szakterülettől függően egy – egy, vagy néhány nyelv domináló jellegű (a műszaki területen például egyértelműen az angol nyelv és szaknyelv tudása a meghatározó). Mi történjen azokkal, akik középiskolában valamilyen nyelvet elkezdtek tanulni, nyelvvizsgát is tettek, de az adott nyelven nem tud, nem is kíván szaknyelvi oktatást biztosítani az intézmény? Hányféle szaknyelvre kell gondolni egy – egy képzési szakcsoportban? Egyetemen, vagy a műszaki területen minden fontos mérnöki szaknál más szaknyelvet kell tanítani, tanulni? Hasonló módon megkülönböztetendő a vendéglátó – és szállodai szak, a külkereskedelmi szak, pénzügyi szak szaknyelve? Államilag elismert szaknyelvi vizsgát követeljünk meg, vagy az intézménynél letehető (nem akkreditált) szaknyelvi vizsgát? Előbbi esetben a hallgatók kérni fogják a szaknyelvi vizsga díjának kompenzálását?

- 27 A szaknyelv oktatásának előkészítő munkálataihoz, a szaknyelvi oktatás fejlesztéséhez hamarosan pályázati úton lehet támogatásért folyamodni. A szakképzési alapba befizetett vállalati hozzájárulások 2001. közepétől megnyíltak a felsőoktatás számára is. Az Oktatási Minisztérium felsőoktatási prioritásokat javasolt, amelyekhez kapcsolódóan már a közeljövőben megnyílnak a pályázati lehetőségek. Az egyik kiemelt témakör a szaknyelvi képzés feltételrendszerének fejlesztése.

Az Oktatási Minisztérium tehát stratégiai fontosságúnak ítéli meg a szaknyelv oktatását a felsőoktatási intézményekben. A nyelvi szakemberek és az oktatási tárca összefogása remélhetően viszonylag rövid időszak alatt jelentős eredményeket fog felmutatni.

Szalacsek Margit
Szegedi Tudományegyetem
Orvostudományi Kar, Idegen Nyelvi Intézet

A szaknyelvi tantervek és tananyagok fejlesztésének egy lehetséges új iránya

A hihetetlenül gyors változások korát éljük az élet minden területén. Miért lenne ez alól napi tevékenységeink szűkebb köre kivétel? S mivel nem az, ideje elgondolkodni azon, hogy a szinte napról napra történő változások milyen változtatásokat igényelnének a nyelvtanításnak általunk művelt területén.

Együttgondolkodásra invitálom az olvasót arról, hogy milyen tantervi változásokra lenne szükség az újonnan felmerült (szak)nyelvi igények optimális kielégítéséhez. Az alábbi témákat tárgyalom: Mik az egyetemi nyelvoktatás jelenlegi céljai? Pontosan mire szükséges a hallgatókat felkészíteni (már régóta többre van szükség a különféle nyelvvizsgákra való alapos felkészítésnél!)? Miért lenne jobb a szakmai nyelv oktatásában a kurzus szemlélet? Milyen tananyagokra lenne szükség a 21. század elején Magyarországon? Mely nyelvi készségek fejlesztésének van ma prioritása?

Bevezetés: a közelmúlt és a jelen

Közhely, de mégis igaz, hogy az elmúlt tíz esztendő alatt szuperszonikus sebességre kapcsolt a világ. Átalakult körülöttünk a társadalom, átrendeződtek a nemzetközi politikai és gazdasági viszonyok. A volt szocialista országok a 45 évnyi kitérés után „visszaforodtak”, és próbálják utolérni a nyugati országokat. Természetesen a nagy változások az élet minden területére rávetülnek: ha „fenn” változnia kellett a dolgoknak, természetes, hogy e változásokat „lent” is követik változások. Gondoljunk csak vissza a hetvenes-nyolcvanas évek üldögélős, fordítgatós, nyelvtani gyakorlatokon rágódó lektorátusi nyelvóráira. Kisöporította őket az új idők új szele: először is megjelentek a kommunikatív, színes nyelvkönyvek, amelyekből talán jobban esik tanulni és tanítani, és amelyek egyértelműen a szóbeliséget helyezik előtérbe. Míg korábban az idegen nyelven való olvasás képességének csiszolása állt a nyelvoktatás középpontjában – hiszen külföldre utazni nem volt egyszerű, konferenciákra csak a szakemberek kis része tudott eljutni – most hirtelen feltáruultak a kapuk, és idegen nyelveken **beszélni** is meg kellett tanulni a lehető leggyorsabban (Enyedi–Medgyes, 1998). Ezzel párhuzamosan megérkeztek az egyetemekre a szaknyelvi tankönyvek is; egész sorozatok készültek a különböző szakterületek művelői számára. E tankönyvek általában a gyenge középfeladók szintjén álló nyelvtanulót célozták meg, e fölé nemigen merészkedtek, hiszen abban az időben (csupán 10-12 esztendővel ezelőtről van szó!) használható nyelvtudással csak a népesség kis százaléka rendelkezett (Terestyéni, 1996); s aki nyelvvizsgával rendelkezett, annak a tudása is lényegesen alacsonyabb szintű volt a mai nyelvvizsgázottak szintjénél (jól látható ez az Origó nyelvvizsgára előkészítő könyvekben lévő szövegek nehézségi szintjének megemelkedéséből is). Az egyetemeken már viszonylag korán szakfordító csoportok létesültek, s az ezekben részt vevő hallgatók szaknyelvi oktatását általában középfokú szintről indították. Fellendült tehát a nyelvoktatás az egyetemeken, és szép eredmények születtek: egyre több hallgató jutott stabil, megbízható nyelvtudáshoz és szakmai nyelvismerethez is.

Az utóbbi években számos változás történt a rendszerváltozás utáni nagy fordulathoz képest is. Új nyelvvizsgák jöttek létre, amelyek elsősorban különféle szakmai tevékenységekhez szükséges nyelvtudást mérnek. A 90-es években a középiskolákban áttértek az oroszról más nyelvek oktatására, és egyre több hallgató érkezik az egyetemekre a korábbinál magasabb szintű nyelvtudással, vagy már megszerzett nyelvvizsgával. Közeledik az idő, amikor Magyarország csatlakozhat Európához, és ez természetesen új kihívásokat jelent a

nyelvtanulás–nyelvoktatás frontján is. E változások fényében nyilvánvaló, hogy a nyelvoktatás korábban kitűzött céljai szükségszerűen átalakulnak, finomodnak.

A nyelvoktatás általános céljai

Mik lehetnek tehát jelenleg az egyetemi nyelvoktatás céljai? A következő választ adhatjuk a kérdésre:

1. a lemaradó hallgatók tudását **használható szintre emelni** (nyelvvizsgára való felkészítéshez alkalmassá tenni),
2. **új nyelv tanulását** szorgalmazni,
3. a jobb nyelvtudással rendelkező hallgatók tudását **még magasabb szintre emelni** (irány a felsőfok vagy a szaknyelv),
4. **felkészíteni** őket a profiljuknak megfelelő **szakmai nyelvvizsgákra**,
5. olyan **szakmai nyelvtudást biztosítani** a számukra, amely **alkalmassá teszi őket arra, hogy helytálljanak** a szakmájukban **az európai munkaerőpiacon**,
6. **szakfordítókat képezni**, akikre szintén az európai csatlakozás után lehet a legnagyobb szükség.

Az idegen nyelvi intézetek jelenleg mind a hatféle feladatot igyekeznek ellátni. Az emelt szintű nyelvi érettségi vizsgák bevezetésével – ha ez a program beválik – az általános nyelvi órák tartása feltehetőleg átkerül majd a középiskolák feladatkörébe, így ez – legalábbis középszinten – nem lesz többé lektorátusi feladat. Maradnak tehát a 4-6. pontban megfogalmazott szaknyelvoktatással kapcsolatos teendők. Ezek közül a továbbiakban a 4. és 5. ponttal foglalkozom részletesebben.

PROFEX vizsgára való felkészítés

A PROFEX szakmai nyelvvizsgát két évvel ezelőtt akkreditálták Magyarországon, azóta van módja az egészségügyi dolgozóknak és az egészségügyi felsőoktatási intézményekben tanuló diákoknak e vizsga letételére más, általános vizsgák helyett. E vizsga feladatai természetesen nagymértékben különböznek a többi akkreditált vizsga feladataitól, így a hallgatók felkészítéséhez saját magunknak kellett a vizsgafeladatokhoz hasonló anyagokat készíteni. A vizsgára való felkészítés, ahogy más vizsgák esetében is, természetesen a vizsgán várható típusú feladatok megoldásából áll. A PROFEX nyelvvizsga szóbeli részében csak az orvosnak a beteggel, illetve az orvoskollégával való beszélgetése és egy ábra leírása maradt a sokféle egyéb nyelvi szükséglet közül (Rudnai-Ferenczy, 1998), az írásbeli részében pedig szövegértés, szakmai szöveg fordítása magyarról angolra, valamint meghatározott témájú levelek írása szerepel. Egy vizsgának természetesen nem lehet célja az összes felmerülő szükséglet szerinti mérés, a felkészítést a vizsgakövetelmények értelmében kell megtervezni. Ez a szükségszerű szűkítés azonban a vizsgára felkészülő hallgatót később, a munkavállalás idején esetleg hátrányos helyzetbe hozhatja. A nyelvvizsgával ugyan rendelkezik majd, de hiányozhatnak olyan fontos nyelvi készségek, amelyek konkrét feladatok magas színvonalú elvégzésében akadályozzák. Ahhoz, hogy a hallgatóknak olyan szakmai nyelvtudást nyújthassunk, amely könnyebbé teheti számukra a munkavállalást bármilyen kontextusban Európában (vagy akár a tengerentúli országokban), a nyelvvizsgához szükséges ismeretek és készségek fejlesztésén jócskán túl kell lépni, hiszen erőteljesen bővülni fog a nyelvhasználati helyzetek, ezzel együtt pedig a tanulási szükségletek köre is.

Új szükségletek a szaknyelvoktatásban

Milyen az a szakmai nyelvtudás, amellyel majd jól el lehet boldogulni Európában? A különböző szakmákban más és más tartalmú, de magas szintű nyelvtudásra lesz szükség. A Modern Nyelvoktatás lapjain a közelmúltban többször is olvashattunk tanulmányokat a témával kapcsolatban (Rudnai és Ferenczy, 1998; Petneki, 2000; Major, 2000), amelyek a különböző szakterületek nyelvi szükségleteire és jelenlegi állapotára, valamint a szükséges lépésekre világítanak rá. A belőlük levonható következtetés az, hogy sokoldalú, működőképes, bármikor felhasználható, aktív nyelvtudásra lesz szükség az európai munkaerőpiacon, hiszen az újonnan felvett tagállamokból érkező diplomásokkal kell majd (elsősorban) megmérkőzni az állásokért. A British Council által támogatott tanulmány (ESP Language Skills for EU Accession, 2001), amely többek között arról készített felmérést, hogy különféle munkahelyek mennyire elégedettek a beosztottak nyelvtudásával, rávilágít arra, hogy nagymértékben javítandó a szóbeli teljesítmény, mert az még nem felel meg az Unióban elvárt normáknak. A körülöttünk zajló folyamatok alapján azt is leszögezhetjük, hogy a konkrét szakmai ismeretek mellett minden foglalkozás esetében szükség van olyan készségek megszerzésére, amelyeket eddig csak az üzleti életben tekintettünk magától értetődőnek (például tárgyalási készségek, üzleti levelezés, menedzsment, stb.). Ezek nélkül már ma is nehéz létezni, a jövő Magyarországnak pedig létfontosságú összetevőjévé válnak. Mi sem jelzi ezt jobban, mint hogy a British Medical Journal, a talán legnépszerűbb angol orvosi hetilap hasábjain egy idő óta rendszeresen találunk szervezéssel, egészségügyi intézmények menedzselésével, privatizálásával kapcsolatos, meglehetősen terjedelmes írásokat. Manapság minden szakma képviselőinek menedzselniük kell magukat nemzetközi összefüggésekben is, ami nem történhet meg anélkül, hogy a szorosan vett szakmai nyelvtudáshoz ne kapcsolnánk hozzá a szükséges minimális "ügyintézési" nyelvismeretet.

Részben az említett Rudnai-Ferenczy tanulmány, részben a saját korábban elvégzett szükségletelemzésem, harmadrészt pedig a jelenleg végbemenő gazdasági folyamatok alapján úgy gondolom, hogy pillanatnyilag az alábbi szükségletek szerint lenne célszerű kialakítani a legmegfelelőbb tantervet (a teljesség igénye nélkül). A hallgatóság körét nem szűkítem le pusztán az egészségügyi intézmények hallgatóinak körére, mert más szakokra is érvényesek.

1. Szóbeli kommunikáció (azaz beszéd és beszédértés)

a) Társalgás:

- külföldi kollégákkal
- külföldi tudományos és igazgatási intézmények képviselőivel
- munkahelyi (kórházi/ laboratóriumi) személyzettel
- ügyfelekkel (betegekkel)
- bárkivel, aki az ügyek intézésében részt vesz

b) Előadások tartása:

- oktatás idegen nyelven itthon és külföldön
- előadás konferencián, tudományos összejövetelen

c) Tárgyalás:

- részvétel döntéshozatal lépéseiben
- részvétel vitákban
- közös kutatás/ egyéb közös munka egyeztetése
- munkaerő-piaci jellegű (job interview, alku)

2. Írásbeli kommunikáció:

a) Munkaerőpiaci:

- pályázat írása munkavállalás céljával
- pályázatírás pénzeszközökhöz jutás céljával

b) Levelezés sokféle okból és célból (munkaerő-piaci, szakmai, tudományos)

c) Tudományos:

- publikációk írása
- projektek készítése
- hazai/saját tudományos eredmények összefoglalása idegen nyelven

3. Önképzés: olvasás, konferencia, tanfolyam, továbbképzés idegen nyelven, stb.

Belátható, hogy ki kell lépnünk az általunk művelt szakma szorosan vett területéről. Olyan dolgok kerültek a hallgatóink szükségletei közé, amelyek korábban csak más szakmák számára tűntek fontosnak. Meggyőződésem azonban, hogy a viszonylagos bezártságot még az orvosi szakma sem tudja majd megtartani, amit például az is bizonyít, hogy számos orvos másoddiplomát szerez közgazdasági felsőfokú képzésben, vagy az Európa-tanulmányok területén.

Szaknyelvoktatás kurzus szemlélettel

Hogyan lehetséges eleget tenni ilyen széleskörű igényeknek? Mielőtt a kérdésre válaszolnánk, tekintsük át, hogy ma miképpen is alakulnak ki tanterveink. Először is felmérjük a szaknyelvi oktatást választó hallgatók nyelvi szintjét. Második lépésként kiválasztunk egy szakmai angol nyelvkönyvet (a gazdasági témájúakat kivéve általában régebbi kiadásúak, úgy tűnik, a kiadóknak nem minden szakmában éri meg újabb és újabb műveket kiadni), amely leginkább megfelel az illető csoport szintjén. Ez képezi a tananyag alapját, amelyet számos, különféle szaklapokban fellelt érdekes cikkel és hozzáférhető hangkazettákkal egészítünk ki, "dobunk fel". Ez után a szakmai alaptanfolyam után jöhet aztán a szakmai nyelvvizsgára való előkészítés, ahogyan fentebb említettem. Bár ezt a formát magam is gyakorlom, az a véleményem, hogy idejétmúlt, célszerűtlen és korszerűtlen, azonban javítani rajta csak akkor lehetséges, ha egy adott intézményben az egész nyelvoktatást másfajta alapokra helyezzük. Ezt a másképpen szervezett oktatást kurzus rendszerű oktatásnak nevezem.

A kurzus rendszerű oktatás nevében benne van a lényege: egymástól független, önálló, de az oktatók által pontosan egyeztetett, meghatározott idejű kurzusokon kellene tanítani azokat a készségeket, amelyek a fenti táblázatban levő szükségleteket kielégítik. A táblázat egy-egy szükségletcsoportjára lehetne megszabott időre szóló kurzusokat tervezni, és tanfolyamként meghirdetni őket. A következő kurzusok például hasznosak lehetnének sok hallgató és szakember számára:

1. Publikációk írása
 2. Előadókészség fejlesztése
 3. Pályázatírás
 4. Tárgyalás idegen nyelven
 5. Szakmai levelezés
- Stb.

Bizonyára lennének olyan hallgatók, akik a teljes anyagot szeretnék elvégezni. A teljes anyag egy alacsony óraszámú alaptanfolyamból és mellé felvett speciális kurzusokból, tantárgyblokkokból épülne fel. Ezen az alaptanfolyamon a különböző nyelvi készségeket

gyakorolhatnák szaknyelvi anyagokon (olvasás, írás, szövegértés, hallás utáni megértés, esetleg nyelvtan, fordítás). Ezek is állhatnának több (előre gondosan megtervezett) blokkból, hogy a kurzus abbahagyható és folytatható legyen; aki kihagy belőle egyet, később pótolhassa. Az alaptanfolyam mellé ki-kí igényeinek megfelelően választhatna a fenti kurzusok közül például egy 25 órás levelezés kurzust, vagy egy 40 órás pályázatírási kurzust, vagy bármi mást.

Első látásra bizonyára szokatlan ez a felvetés, és mint mindennek, ennek is vannak előnyei és hátrányai.

Előnyök:

- válogatni lehet a kurzusokból a pillanatnyi igényeknek megfelelően (publikálni például nem mindenki akar, de sokan szeretnének tudni állaspályázatot írni)
- megfelel a posztgraduális oktatásban is
- a hallgatók az egyetem által biztosított ingyenes nyelvoktatást a saját céljaik eléréséhez a legjobban tudnák felhasználni (másképpen az ilyen kurzusok el is adhatók)
- a PROFEX előkészítés is "belefér" a kereteibe, hiszen ennek is praktikus céljai vannak, de ez jóval tágabb a PROFEX előkészítő kurzusnál
- gyakorlatias és célorientált
- egyes kurzusokat oktatásmentes időszakokban tömbösítve is meg lehetne tartani (pl. augusztus legvégétől egy vagy két héten át, vagy a tavaszi szünetben)

Hátrányok:

- mivel az egyes kurzusok hallgatósága valószínűleg sokféle szakról, évfolyamról, csoportból kerülne ki, graduálisan csak akkor kivitelezhető, ha az egyetem nyelvi sávot biztosít egyszerre legalább egy vagy két évfolyam számára, különben csak esti órákban tarthatók az órák
- speciális tananyagok előállítását igényli
- a tanároknak is meg kell szerezniük a szükséges ismereteket (szaknyelvet oktató tanároknál nem újdonság), de szakosodni lehetne a különféle kurzusok anyagainak elkészítésére és az órák megtartására, ami könnyíthetne ezen a terhen

A forma további átgondolást igényel, és az elvi alapokról is dönteni kell, mielőtt tananyagok létrehozásába kezdenénk. A kurzusokkal a nagy óraterheléssel sújtott hallgatókat is segíthetnénk, mert a blokkokat úgy lehetne beilleszteni a tantervbe, hogy például a 6. héten esedékes tesztelő idején a nyelvoktatás éppen két kurzus között legyen, vagyis azon a héten legfeljebb az alaptanfolyam óráira kellene a hallgatóknak eljárnia.

A kibővített szaknyelvi tartalom időszűrése aligha vitatható, hiszen a pluszban kínált készségek éppen azok, amelyekkel az iskola az életre tanítana. Hallgatóink az emelt szintű érettségi bevezetése után várhatóan (remélhetőleg?) mindannyian magasabb szintű idegen nyelvi tudással érkeznek majd a felsőfokú tanintézetekbe, és készen kell majd állnunk arra, hogy a rendelkezésünkre álló idő alatt tovább tudjuk emelni a nyelvtudásuk szintjét, és ki tudjuk szélesíteni az ismereteiket. Úgy gondolom, hogy mindez nem utópia. Ha visszagondolunk arra, milyen rohamosan változtak a dolgok az utóbbi tíz év alatt, aligha remélhetjük, hogy ezután lassulás következik majd. Jobb tehát, ha egy kicsit előre dolgozunk. A tárgyalóképes nyelvtudás az egyesült Európában alapvető szükséglet lesz, amelyhez minden szakma képviselőit el kell juttatnunk majd.

Hivatkozások:

- English for Specific Purposes: Language Skills for EU Accession, Baseline Study, British Council, 2001
- Enyedi, Á. - Medgyes, P. (1998): Angol nyelvoktatás Közép-és Kelet-Európában. In: Modern Nyelvoktatás, 2-3, pp. 12-28.
- Major, É. (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? In: Modern Nyelvoktatás, 1, pp. 33-44.
- Petneki, K. (2000): A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdése. In: Modern Nyelvoktatás, 2-3, pp. 61-67.
- Rudnai, P.- Ferenczy, Gy. (1998): Orvosi szaknyelvi tanmenetkészítés hallgatói igényfelmérés alapján. In: Modern Nyelvoktatás, 4, pp. 34-41.
- Terestyéni, T. (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról in: Modern Nyelvoktatás, 3, pp. 3-16.

Wiwczarowski, B. Troy
Debreceni University
Centre of Technical Languages Instruction

Speaking, Reading and Writing across the Curriculum: An Appeal for Language-Intensive Classrooms

Constructing and running language-intensive classrooms is a step in the direction of teaching excellence. The author discusses examples of such classroom methodologies and their benefits, as the background of an appeal for sweeping changes in teaching, in order to alter, among others, the academe's attitude towards language teachers.

Teachers and researchers abroad are benefiting pedagogically from having integrated long ago language-intensive modules into their lesson plans. Not only have the colleagues who have done so reaped rewards for their use but, and this is after all the aim of our professional activities, more importantly, their students are retaining knowledge at levels exceeding expectations. The results being obtained in language-intensive classrooms were made possible only after our colleagues came to realize that classes where language is used for learning have a distinct advantage over those in which lecturing, or single-directional teaching, is employed.

The key to understanding how this is so lies in the approach: In language-intensive classrooms, there exists a dialogue between the teacher and the learner that better facilitates not only the general learning process, but also ensures improved and more long-lasting knowledge retention. Whether in science, history, business administration or foreign language courses, their experience has demonstrated that whenever the student reads, writes and then talks about a subject, that student learns it best.

We in Hungarian education, especially those of us teaching in higher education, must provide our classes with an enhanced environment for learning. We then also need to promote this improvement in classroom performance to our colleagues in our home institutions and in other locations. Fundamental changes in our teaching methods are required in order to effect such a sea change, and a sea change is exactly what we need. We need to recognize how language may be used to learn, how language-intensive classes look and sound, and in what ways such classrooms are an effective and dramatic improvement over the unilateral methods presently being applied. This is not only the case in language courses, but in a great majority of courses offered across the disciplines as well. I would like to appeal to my colleagues in every discipline to adopt language-intensive methodologies, and will therefore now present one such model for employing them. The model is in answer to needs I have identified in my own ESP classrooms, but I would argue that it is equally applicable in courses outside of language departments.

ESP courses in writing, especially those on a post-secondary level, are facing a crisis. Regardless of our efforts to teach strong writing skills to our students, we as teachers are confronting several severe deficiencies in our incoming students, which handicap their proper development in post-sophomore years of intensive ESP study. These problems must be addressed, both in dialogues between ESP faculties at colleges and universities nationwide, as well as with our colleagues in secondary education. Until these are remedied, they will continue to be an Achilles' Heel that will slowly erode our ability to produce language specialists.

The first of these problems is, to put it plainly, that our students are not being taught how to write even proper Hungarian. Second, because they cannot write well, these students cannot possibly handle research and, therefore, cannot advance in any acceptable way towards

becoming experts in technical, scientific, legal or any other high level category of a target language. As our students do not arrive to university properly prepared to develop into professionals, the duty falls to us to 'salvage' them. This is achieved through a process of change.

The first change you must adopt is the inclusion of structured, thorough academic writing courses in your departmental offerings, modules on the mechanics of writing to run throughout the number of semesters required for specific course offerings, and - most importantly - the integration of essay writing into all of your examinations.

The second change takes place in the structure of our classrooms. We as teachers need to get out from in front of the blackboard and to put our students up there. Even better, physically arrange your classroom in the round, where every student can see every other student in the face. This facilitates conversation, discussion and - ideally - debate.

Now that the classroom scene has been set, introduce the language-intensive practices that will ensure the student is practicing the target language, and not you. If the topic of the day is, for example, scientific, then have the students who are learning new concepts or processes teach them to each other. Have them bring in definitions in English, possible translations of these definitions, and points of reference for more clear understanding of their contextual usage. Next, expand the exercise by having the students write a report or a memo to their classmates, explaining their part of the topic. Journal writing is yet another, albeit additional, means of getting the students to explore a subject at a higher level, but one might also just as well have the student use a notebook to list questions or what they do and do not understand about it. Students should then come back to class and present their lists to each other, in preparation of a discussion unit on the topic. Peers should listen carefully to each other, taking notes on areas of agreement, dissent and on others' resource materials. These personal notes may serve a variety of purposes. They may be used to prepare a formal, typed Discussion Report, to draft a group paper or even as preparatory material for an oral presentation. In all round table discussions, the teacher should become 'one of the group'. Of course, the instructor should still serve to set boundaries, to preserve a desired level of discourse and to assist with clarifications, but the students should be in the 'driver's seat'. They should even assist in determining those questions that will guide future discussion and study. If they have been properly motivated, it is highly likely that they will come up with lines of questioning which meet standards of those you yourself would have considered.

Equally important, allow the students from time to time to play an active role in choosing study topics. Ensure that each class member read different source materials and work on their own set of pertinent questions and subtopics, but have them decide what parts of their research gatherings they are to share in class. This gives them a sense of responsibility and control, and will really motivate them to work harder.

If possible, design a course syllabus with units that build on each other. In this way, you can have the class keep and maintain study logs (Table 1), or on-going journals, in which they can record their own weekly observations on their learning.

Table 1: Example of a Study Log for Self-Assessment of Learning Progress

DATE	TOPIC	WHAT DID I LEARN?	WHY?	WHAT IS STILL UNCLEAR?	HOW WILL I REMEDY THIS SITUATION?

The students can periodically review these, to see how they are progressing, and where and why they failed to do so. Study logs will assist you in finding out exactly where your students feel their knowledge or understanding or new material is (still) inadequate. You can compare the student's self-assessment of these problems to their in-class performance, their writing assignments and tests, to evaluate them for accuracy, to check whether the problems actually exist, derive from misunderstanding or have even already been remedied. You might even make amendments to the student's own log, to reflect your assessments (Table 2). This is a powerful tool, not only for gauging progress, but also for maintaining high standards for learning, if employed properly by both teacher and student.

Table 2: Example of an Amended Study Log

DATE	TOPIC	WHAT DID I LEARN?	WHY?	WHAT IS STILL UNCLEAR?	HOW WILL I REMEDY THIS SITUATION?	INSTRUCTOR COMMENTS, ADDITIONS

The ideal situation would be to create a climate in which the student feels encouraged to approach you with a structured set of questions that will actually solve their learning dilemmas. In addition to their study logs, the students should develop portfolios of their work. Have them keep all their course work in a binder. This includes their notes, graded assignments, tests, researched materials and oral presentation material.

What I have attempted to briefly outline above includes time-tested methods colleagues are using with great success on an everyday basis. Teachers did not develop such methods overnight; rather, they took action in response to what they viewed to be a critical crossroads in education. Under pressure from superiors, legislators, parents and the students themselves for greater accountability and reform, a movement developed to recreate classrooms with the students' needs put first.¹

Having myself been active in the Hungarian higher education system for what is rapidly approaching a decade, it seems to me that we are also standing at a crossroads. We, too, find ourselves under fire as teachers, under fire from government officials, from our educational administrators, from our students, from economic realities and, sorry to say, from society as a whole. Many are of the opinion, whether we like it or not, that we as educators simply are not doing enough to properly educate our youth. Motivated students feel left

left by the wayside in what they perceive is an overall lack of concern by us for teaching excellence, in favor of what they see as a pursuit for funding, publications and professional development which puts teaching last. There is a burgeoning consensus among those outside education that we as teachers only seek higher pay and benefits, but under conditions of lower in-class performance. None of us here today are ignorant of such criticism, and many of us take proper issue with those who voice such low opinions of us. However, the problem does exist, and it will never go away unless we do something about it.

What, therefore, should we as teachers do about this situation? We need to reassess our teaching and to reexamine how our students are learning. Whenever we perceive lapses in learning, albeit in the guise of high failure rates, poor assignment performance or low morale, then we need to investigate why the students are not working and learning to our expectations, and to try to discover ways to develop more active, language-centered teaching and learning methodologies. We cannot assess our classroom success without student feedback., and we need therefore to step back and have our students take their share of the responsibility for classroom excellence.

To do so, we can first examine language usage in our classrooms. Who is doing the talking? Who is asking the questions? Are we encouraging student input, and if not, how can we change this? Are our classes actively speaking, reading, writing and listening? If they are only doing one or two of these four vital activities, then ask yourself what activities and assignments you could introduce into your syllabi, to increase this number and the extent to which your students perform.

Next, restructure your teaching and your classrooms. Do not be afraid to share 'power' with your classes as to how in-depth you explore subjects or materials. Always, however, ground your thinking and teaching in current research and theory.

Outside our classrooms, there remains a great deal to accomplish, as well: We need to lobby our administrations to support innovative teachers in their professional development, by providing them with the opportunity and resources to grow in their expertise. We need our administrators to adopt and to pursue evaluative criteria that recognize excellence in teaching, and reward such success by their faculty. Research and publication are vital, laudable activities, but we should remember that those are to be done in support of knowledge transfer and dissemination, that is, teaching. An excellent researcher is an abysmal faculty member and a failure, if that colleague cannot teach findings to the student body. In closing, I wish only to reemphasize that language-intensive classrooms are dynamic and innovative and better prepare students to learn and to retain learning longer.

References:

Compare Feketéné Silye Magdolna. (2001): Oktatásról és nyelvoktatásról napjaink gazdasági és társadalmi szükségletei tükrében. In: *Agrártudományi Közlemények: Acta Agraria Debrecensis*, Debreceni Egyetem ATC, Debrecen, 28.

II. VIZSGÁZTATÁS, ÉRTÉKELÉS

(Szerkesztette: Dr.Rébék-Nagy Gábor)

Benke Eszter

Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
Idegennyelvi Intézet

Amit a számok közvetítenek

- 28 *A nyelvvizsga akkreditáció bevezetésével, az ezt követő egyenértékűsítési, honosítási eljárások, valamint az új, kétszintű érettségi vizsgarendszer kidolgozása során szakmai viták középpontjába került a fordítási/közvetítési feladat létjogosultsága. Mind a kétnyelvű vizsgafeladat hívei, mind ellenzői számos érvet sorakoztatnak fel e szakmai párbeszéd során. Az előadás a BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központ egy lefutott vizsgafeladatának statisztikai elemzésével kettős célt tűz maga elé. Az egyik cél az, hogy megvizsgáljuk hogyan illeszkedik e részfeladat a nyelvvizsga mérési rendszerébe. Interszubteszt korrelációs számításokra hivatkozva megvizsgáljuk azt, hogy a több mint száz főből álló vizsgapopuláción végzett statisztikai számítások alapján a kétnyelvű közvetítési feladat a többi szubteszthez hasonlóan viselkedik-e. Vajon az a tény, hogy a 'Common European Framework of Reference for Languages', a modern nyelvek tanulására, oktatására és értékelésére vonatkozó közös európai hivatkozási rendszer közvetítési feladatokat értékelő szempontrendszere még nem készült el, azt jelenti, hogy ennél a feladatnál nem is lehet érvényes és megbízható mérést végezni? A kétnyelvű részfeladat alkalmazását ellenzők táborának másik legfontosabb érve a vizsgafeladat nemkívánatos visszahatása az oktatási folyamatra. Ezt a negatív hatást a célnyelvi használatra irányuló, szükségletelemzés (needs analysis) alapján kifejlesztett vizsgafeladatokkal lehet kiküszöbölni ill. visszafordítani és pozitív visszahatást elérni. Az előadás másik – nem kevésbé fontos – célja a szigorúan bizalmasan kezelt adatok nyilvánosságra hozatalával az, hogy az akkreditált nyelvvizsga központok között erősödjön a szakmai párbeszéd, és az „ipari kémkedés” lehetőségét kizárva, bepillantást nyújtsanak a színpalak mögött folyó munkába.*

1. Bevezetés

Az elmúlt húsz év, Magyarországon talán csak tíz, vitathatatlanul a tesztelés, mérés iránti érdeklődés felélénküléséről tanúskodik. Az utóbbi években egyes teszteléssel kapcsolatos témák különösen heves vitákat váltottak ki szakmai berkekben. E szakmai párbeszédeknek két könnyen felismerhető oka van: az egyik a két évvel ezelőtt bevezetett nyelvvizsga akkreditációs folyamat, a másik pedig az idegen nyelvi érettségi körül folyó többéves nagyon komoly munka. Az egyik sokat vitatott probléma a kétnyelvű¹ vizsgafeladat az idegen nyelvi vizsgán (Einhorn 1998, Fekete, Major & Nikolov 1999, Alderson 2001, Heltai 2001b). Az anyanyelv az idegen nyelvi vizsgán három² különböző formában és ezzel párhuzamosan eltérő funkciókban szerepelhet: a mérés szempontjából kevésbé jelentős (bár szerepe ekkor sem teljesen elhanyagolható) az anyanyelv jelenléte a vizsgafeladatok instrukciójában. Fontosabb a szerepe, amikor az idegen nyelvi teljesítmény mérésében közvetlenül is jelen van az anyanyelv. Erre példa az a ritkábban előforduló vizsgafeladat, amikor idegen nyelvű hallott vagy olvasott szöveg megértését anyanyelvi kérdések, feladatok

segítségével mérik. A harmadik eset, az anyanyelv jelenlétének legjellemzőbb formája az idegen nyelvi vizsgán a közvetítés feladatokban valósul meg.

Néhány évvel ezelőtt még fordításnak neveztünk minden olyan feladatot, amikor adott nyelvről célnyelvre ültettünk át egy szöveget. A különböző nyelvi tevékenységek vizsgálata ugyanakkor rámutat arra, hogy a fordítás csak egy lehetséges fajtája a két nyelv közötti mozgásnak. Maga a „közvetítés” kifejezés is új keletű, a „Common European Framework of Reference for Languages”, az Európai Keretrendszer³ megjelenése után terjedt el használata. Az Európai Keretrendszer meghatározása szerint (CEFRL 2001) a fordítás és a tolmácsolás csak két példa a közvetítési tevékenységek közül, más formája is létezhet a közvetítésnek. Ilyen például az összefoglalás vagy értelmezés.⁴ A közvetítés továbbá nemcsak két nyelv között, hanem azonos nyelven is történhet, pl. összefoglalás. Ez a megkülönböztetés felveti annak a szükségességét, hogy elkülönítsük egymástól a fordítást, mint tudományt és a közvetítést, mint nyelvi készséget. Létezik olyan álláspont, amely szerint a közvetítés önálló készség, tulajdonképpen „komplex” készség, amely magába foglalja a többi készséget is (Bárdos 2000). Az, hogy a közvetítés külön készség-e, illetve, hogy milyen kognitív folyamatok összessége szükséges a sikeres közvetítéshez, még sok kutatást igényel. Nemcsak igényel, hanem érdemel is, mivel a közvetítés, az Európai Keretrendszer meghatározása szerint „meglevő szövegek feldolgozása”⁵, és mint ilyen feltehetőleg számos nyelvi tevékenységben, ill. a nyelvhasználat során igen gyakran jelenlevő folyamat.

A közvetítési feladat igenlőinek és ellenzőinek táborában számos ésszerű indokkal alátámasztott érvet sorakoztat fel álláspontja mellett, ugyanakkor empirikus bizonyítékot viszonylag keveset mutatnak fel. Egyik gyakran elhangzó érv, ami a fordítási feladat ellen szól az, hogy a feladat nem fordítási készséget, hanem megértést mér. A fordításnak erre a szerepére egyes szakemberek kifejezetten hivatkoznak is (Cook 1998, Heltai 2001a, Heltai 2001b). Mint ahogy a két receptív készségnek fontos része a megértés, a közvetítés – amennyiben komplex készség – szintén mérhet megértést is. A kérdés az, hogy vajon mér-e a feladat mást is a megértésen kívül. A vizsgázó nyelvtudásáról kialakított képünkön jelent-e valami többletet az az információ, amit a közvetítési feladattal kapunk? A másik kérdés pedig az, hogy mi az, amit szeretnénk, hogy mérjen a közvetítési feladatunk. Egy középiskolai idegen nyelvi érettségi vizsgán feltehetően nem a hivatásos fordítóktól elvárt fordítói képességek megjelenését fogjuk a megértés mellett elvárni. Ezt a nyelvvizsga fordítási feladata sem kívánja (Heltai 2001a). Azt, hogy mit kívánunk mérni a feladattal, nagymértékben az a vizsgafeladat fogja meghatározni, amellyel a mérendő tulajdonságot (construct) operacionalizáltuk.

Milyen legyen tehát a feladat? A közvetítési feladat ellenzőinek egyik fő érve a fordítási feladat negatív visszahatása a tanítási folyamatra. A negatív visszahatást ugyanakkor nem lehet általánosan elfogadható ellenérvként kezelni. Amennyiben a közvetítési feladat szükségletelemzésen alapul és valós igényeken alapuló célnyelv használatot szimulál (Bachman & Palmer, 1996), ebben az esetben pontosan a kívánt pozitív visszahatást fogja előidézni. Sem az érettségi vizsga esetében, sem egy nyelvvizsga esetében nem kis vállalkozás elkészíteni a szükséglet elemzést, hiszen olyan hatalmas vizsgázó populációval van dolgunk, akiknek rendkívül szerteágazó nyelvhasználati szükségleteik lehetnek. Meg kell jegyeznünk, hogy készült az új idegen nyelvi érettségihez kapcsolódóan a munkaadók körében felmérés (Major 2000) az érettségizett munkába állókkal szemben támasztott elvárásokról. Ennek eredményei között is szerepel a közvetítési készség. Érdekes ugyanakkor azt is megjegyezni, hogy

ugyanerről a kérdésről, részben ugyanezen felmérésre hivatkozva az a konklúzió született, hogy fordítási készségre ritkán van szükség (Fekete et al, 1999, p.194).

A következő vizsgálódások tehát arra a kérdésekre kívánnak választ adni, hogy a közvetítési feladat vajon olyan képességet mér-e, amely a többi készséghez hasonlóan része a vizsgázó nyelvi kompetenciájának. Megvizsgáljuk azt, hogy vajon nyújt-e többletinformációt a vizsgázó nyelvtudásáról az adott feladat. Esetünkben az elemzés a korábban emlegetettnél könnyebben körülhatárolható vizsgázópopuláció szükségletelemzésen alapuló vizsgafeladatának számadatai alapján történik.

2. A vizsgálat

Az elemzés a Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központja⁶ 2000 májusában akkreditált szaknyelvi vizsgarendszerének középfokú feladatáról készült. Az írásbeli közvetítési feladatban 150 szóból álló magyar szaknyelvi jellegű szövegnek kell kb. 100 szavas idegen nyelvű megfelelőjét adni. A feladathoz szótár nem használható. A feladat megoldására rendelkezésre álló idő nem meghatározott, mivel egyszerre írák a vizsgázók a nyelvismereti tesztet, a szövegértés feladatát és a közvetítést. Ugyanakkor javasoljuk, hogy az összes vizsgafeladat megírására rendelkezésre álló időből (105 perc) 40 percet a teszt, 45 percet az írott szöveg értése, és 20 percet a közvetítési feladat megoldására fordítsanak.

A vizsgázó populáció minden vizsga esetén⁷ elsősorban a BGF három karának diákjai, továbbá olyan más vizsgázók, akiknek az adott szaknyelvi vizsgára van szükségük. A vizsgálatok száz fő körüli vizsgázói létszámmal készültek, amelyek statisztikailag elfogadható mintanagyságnak tekinthetők.

A vizsgálat iránya a (3.1.) interszubteszt és (3.2.) szubteszt összeredmény közötti korrelációs értékek, valamint a (3.3.) szubtesztek megbízhatósága volt. A korrelációs vizsgálatokkal arra kerestünk választ, hogy milyen a kapcsolat az írásbeli vizsga szubtesztjei között, mekkora az átfedés az egyes részfeladatok között, vagyis mennyiben méri ugyanazt. A szubteszt összeredmény vizsgálatával pedig arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen a kapcsolat a készségek szintjén mért produkció és az összeredmény által tükrözött általánosabb nyelvtudás között. A megbízhatósági vizsgálatával azt vizsgáltuk, hogy miként változik az írásbeli vizsga megbízhatósága, ha egy részfeladatot kihagyunk a vizsgarészek közül.

3. Eredmények és értékelés

3.1. Interszubteszt korreláció

A középfokú írásbeli vizsgafeladata a következő négy részből áll: nyelvismereti teszt, közvetítés, írott szöveg értése, írásfeladat. A számításokhoz a Pearson korrelációs számítási módot használtuk. A számítások eredményei -1 és +1 értékek között mozoghatnak. A részfeladatok korrelációs eredményei a következők:

*1 Táblázat Középfokú írásbeli vizsgafeladatok interszubteszt korrelációja
2001 szeptember*

Correlations

		teszt	olvasás	írás	közvetítés
teszt	Pearson Correlation	1,000	,509**	,433**	,623**
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,000
	N	93	93	93	93
olvasás	Pearson Correlation	,509**	1,000	,575**	,559**
	Sig. (2-tailed)	,000	,	,000	,000
	N	93	93	93	93
írás	Pearson Correlation	,433**	,575**	1,000	,547**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,	,000
	N	93	93	93	93
közvetítés	Pearson Correlation	,623**	,559**	,547**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,
	N	93	93	93	93

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

2 Táblázat Középfokú írásbeli vizsgafeladatok interszubteszt korrelációja
2001. május

Correlations					
		teszt	olvasás	írás	közvetítés
teszt	Pearson Correlation	1,000	,732**	,569**	,484**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	235	235	235	235
olvasás	Pearson Correlation	,732**	1,000	,596**	,534**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	235	235	235	235
írás	Pearson Correlation	,569**	,596**	1,000	,487**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	235	235	235	235
közvetítés	Pearson Correlation	,484**	,534**	,487**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	235	235	235	235

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

- 29 Interszubteszt viszonylatban 0,3-0,5 korrelációs értékeket tekinthetünk ideálisnak (Alderson, Clapham & Wall 1995). Feltételezésünk szerint minden szubteszt némileg mást mér, ezért amennyiben túl magas korrelációs értéket kapnánk, az azt jelentené, hogy az adott két részfeladattal ugyanazt mérjük. Ebben az esetben a tesztfejlesztés praktikussági szempontja azt kívánná, hogy az egyik részfeladatot hagyjuk el, hiszen ha ugyanazt méri, akkor nincs szükség mindkettőre. A két bemutatott korrelációs mátrix a kívánatoshoz hasonló, illetve attól csak igen kevésbé eltérő értékeket mutat. A táblázatokban szereplő N érték a vizsgálatban résztvevők létszámát jelzi, amely a 2001. szeptemberi vizsga esetén 93 fő, a 2001 májusi vizsgánál pedig 235 fő. A táblázatokban szereplő néhány számadat némileg eltér az ideális értéktől (pl. 2001. május olvasás-teszt korreláció), de a 0,732 eredmény még mindig csak azt jelenti, hogy 53%-ban méri a két teszt ugyanazt, a 0,623 értéknél pedig 38%-os átfedést jelent a mért készségek között, tehát ez nem ok arra, hogy bármelyik résztesztet kihagyjuk. A táblázatokban szereplő értékek alapján a közvetítési feladat nem viselkedik másként, mint akármely más részfeladat, nem korrelál kiugróan magasan vagy alacsonyan bármelyik részfeladattal.

3.2. Szubteszt összeredmény korreláció

3 Táblázat Szubteszt összeredmény korreláció
2001. május

		Total	Tot-teszt	Tot-olvasás	Tot-írás	Tot-közvetítés
Teszt	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,859** ,000 235	,750** ,000 235			
Olvasás	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,871** ,000 235		,771** ,000 235		
Írás	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,803** ,000 235			,879** ,000 235	
Közvetítés	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,689** ,000 235				,591** ,000 235

4 Táblázat Szubteszt összeredmény korreláció
2001. szeptember

		Total	Tot-teszt	Tot-olvasás	Tot-írás	Tot-közvetítés
Teszt	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,735** ,000 93	,573** ,000 93			
Olvasás	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,833** ,000 93		,669** ,000 93		
Írás	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,781** ,000 93			,592** ,000 93	
Közvetítés	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	,777** ,000 93				,685** ,000 93

Összeredmény-részteszt viszonylatban a klasszikus tesztelmélet szerint a 0,7 körüli és ennél magasabb érték tekinthető ideálisnak (Alderson et al 1995), hiszen az összeredmény egy általánosabb nyelvtudásról ad képet, mint az egyes készségek szintjén mért részeredmények. A táblázat az összeredmények után külön oszlopokban szerepelnek azok az értékek, ahol az összeredményből kivontuk az adott feladatnál szerzett pontértéket, hiszen amennyiben az összértékben szerepel az adott feladaton szerzett pontszám, akkor részben saját magával

korreláljuk az értéket. Ezeknél az eredményeknél is a közvetítés feladat a többi részfeladathoz hasonlóan viselkedik.

3.3. Megbízhatóság

A Cronbach alpha számításokat a klasszikus itemanalízis részeként szoktuk végezni, amikor arra vagyunk kíváncsiak, hogy mennyire konzisztensek a tesztitemek, vagyis mennyire megbízható a tesztünk. Most ugyan nem tesztitemekkel van dolgunk, mégis ezt az eljárást alkalmazzuk annak eldöntésére, hogy vajon szükséges-e a közvetítés feladat az összeredményhez, vagy anélkül is megbízható a mérésünk. Ez a számítás lehetővé teszi annak megállapítását, miként változik mérésünk megbízhatósága, ha egy részfeladatot kiveszünk a feladatsorból.

5 Táblázat Cronbach alpha számítás
2001. május

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A) ⁸				
Item-total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
TESZT	43,1319	114,6877	,7496	,7953
OLVASÁS	41,9489	114,5786	,7710	,7888
ÍRÁS	44,4596	117,2751	,6470	,8292
KÖZVETÍTÉS	49,3106	154,9843	,5909	,8471
BESZÉDÉRTÉS	41,8809	135,7806	,6280	,8292
Reliability Coefficients				
N of Cases =	235,0	N of Items = 5		
Alpha = ,8508				

Az alpha -1 és +1 közötti értékeket vehet fel. Egy 100%-osan megbízható érték esetében az alpha érték=1. Ilyen érték azonban csak elvileg létezik. A táblázatban szereplő értékek magas megbízhatóságról tanúskodnak. Az is jól látható az adatokból, hogy a teszt megbízhatósága csökkenne, ha a közvetítési feladatot kivennénk a feladatsorból. Ez az eredmény azt sugallja, hogy a közvetítési feladat által mért készség további adalékokkal szolgált a vizsgázó nyelvtudásáról kialakított képünkhöz.

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
TESZT	41,2903	89,3822	,5727	,7155
OLVASÁS	42,5484	72,1851	,6693	,6761
ÍRÁS	40,4301	78,3782	,5917	,7085
KÖZVETÍTÉS	48,0430	97,2590	,6846	,7060
BESZÉD	41,1075	104,5535	,2876	,8024

Reliability Coefficients

N of Cases = 93,0

N of Items = 5

Alpha = ,7684

A 2001. szeptemberi adatok is hasonló képet mutatnak a májusihoz. Ebben az adatállományban kissé alacsonyabb az alpha értékünk, itt szemmel láthatóan a beszédértés feladat viselkedett a többi részfeladattól eltérő módon.⁹ Ugyanakkor ismét látszik az, hogy a közvetítés feladat pozitív módon járul hozzá a feladatsor megbízhatóságához, amennyiben kihagynánk a feladatot, a megbízhatósági mutató csökkenne.

4. Konklúzió

A jelenleg bemutatott adatokból nem kívánunk messzemenő következtetéseket levonni, hiszen rendszeres és nagy vizsgapopuláción elvégzett vizsgálatok, továbbá nemcsak az írásbeli feladatokra, hanem a szóbeli részre kiterjedő számításokat is igényelne bármilyen általános következtetés megfogalmazása. Az interszubteszt ill. összeredményszubteszt viszonylatban végzett korrelációs számítások, valamint a megbízhatósági értékek vizsgálata az adott vizsgafeladatnál, a vizsgált populáción és vizsgaidőszakokban arra utalnak, hogy a közvetítési feladat által mért tulajdonságok is a vizsgázó tágabb értelemben vett nyelvtudásának részét képezik, éppen úgy, mint a négy alapkészségen keresztül mért tulajdonságok. A feladat hasonló módon méri ezeket a tulajdonságokat, mint a többi írásbeli részfeladat, ugyanakkor nem okoz redundanciát. Csak olyan mértékben méri ugyanazt, amennyiben az alapvető nyelvi képességek bizonyos mértékben közősek, és általánosan – bár vizsgázóként eltérő szinten - megjelennek minden készség szintjén. Ugyanakkor az adatok alapján megállapítható, hogy a többi részfeladattal is mért, tágabb értelemben vett nyelvtudáson kívül a közvetítés feladat további adalékokkal is szolgál a vizsgázó nyelvtudását illetően, és az adott vizsgafeladat pozitívan járul hozzá az írásbeli feladatsor megbízhatóságához. Nem szükségtelen tehát a közvetítés feladat, mivel minél nagyobb és

változatosabb mintán mérjük a vizsgázó teljesítményét, annál megbízhatóbb képet kapunk nyelvtudásáról.

Hivatkozások:

30 Alderson, Ch. J. (2001. április): *The lift is being fixed. You will be unbearable today*. A 10. Magyar Macmillan Konferencián elhangzott plenáris előadás kézírata.

31 Bachman, L.F. & Palmer, A. S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press, Oxford

Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*.

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Einhorn, Á. (szerk.) (1998): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I.* Országos Köznevelési Intézet, Budapest

32 Fekete, H., Major, É., & Nikolov, M (Szerk.). (1999): *English language education in Hungary*. The British Council Hungary, Budapest

33 Cook, G. (1998): *Translation in language teaching*. In: Johnson, K. & Johnson, H. (Szerk.) *Dictionary of Applied Linguistics*. Blackwell Publishers, Oxford

34 Heltai, P. (2001a): *Fordítás az angol nyelvvizsgán*. Holnap Kiadó, Budapest

35 Heltai, P. (2001b): *Communicative language tests, authenticity and the mother tongue*. In: *Novelty*. 2001.8.2.

Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Major, É. (2000): *Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben?* In: *Modern nyelvoktatás*. 2000. VI. 1.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. (2001): Cambridge University Press, Council of Europe, Cambridge

Jegyzet:

A szóhasználat olyan problémát vet fel, amely igen gyakran előfordul akkor, ha magyar nyelven kíván a szerző egy, az idegen nyelvű szakirodalomban egyértelműen használt kifejezést alkalmazni. Számos kifejezésnek nincs olyan magyar megfelelője, amely általánosan elfogadott lenne. A teszteléssel kapcsolatos szakkifejezések esetén ez talán különösen is jellemző. A „kétnyelvű” vizsga kifejezés várhatóan az alkalmazott nyelvészetben használt kétnyelvűség fogalmával asszociálható, amelyhez valójában semmi köze. Ezért szerencsésebbnek tűnik a „többynyelvű vizsga” elnevezés (Einhorn, 1998), ahol valójában nem több, csak két nyelvről van szó, továbbá az egyik nyelv a vizsgázó anyanyelve.

² Külön elemzést érdemelne az anyanyelv megjelenésének negyedik lehetséges formája: a szótárhasználat. Ezzel most nem kívánunk külön foglalkozni.

³ A „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment”, a mindennapos szóhasználatban „Framework”-ként emlegetett mű fordítása jelenleg történik, a végleges magyar címe egyelőre nem ismeretes. A szövegben használt cím az *Idegen nyelvi tantervek* (Kurtán, 2001) című könyvben használt magyar nyelvű cím.

⁴ Eredetileg „summarizing gist, paraphrasing” (CEFRL, p. 87).

⁵ Eredetileg: „the reprocesson of an existing text” (CEFRL, p. ?)

⁶ A szerző köszönetét szeretné kifejezni a Nyelvvizsga-központ vezetőjének azért, hogy a szigorúan titkosan kezelt adatokat a rendelkezésére bocsátotta, valamint azért, hogy hozzájárult a vizsgálat eredményeinek nyilvánosságra hozatalához.

⁷ A felmérésben szereplő vizsgázók nem azonosíthatók, mivel a vizsgadolgozatok értékelése és a statisztikák elkészítése kódszám alapján történik.

⁸ A táblázat SPSS 10 programmal készült számításokból átvett output file.

⁹ A korábbi számításoknál nem szerepelt a beszédértés feladat. A jelenlegi szerepeltetésüknek is csupán adminisztrációs oka van: a beszédértés feladatot az írásbeli eredmények részeként jelentjük.

Szaknyelvi-e a szaknyelvi vizsga avagy lehetünk-e proféták bölcsészdiplomával?

A címben feltett kérdésre (Szaknyelvi-e a szaknyelvi vizsga?) nem könnyű rövid választ adni, aminek magyarázata az ún. általános nyelv és a szaknyelv egymást inkább kiegészítő mint kizáró jellegében kereshető. Legtöbb nyelvi közlés szól valamiről, tehát minden téma vagy felhasznált szókincs valamilyen szinten „szakirányú”. Nehéz lenne igazán „általános” témakört említeni, és még ennél is nehezebb, ha ugyan nem lehetetlen a szókincsnek azt a részét megtalálni, amely kizárólag szakmai. Bár e két tényező szerepe nem elhanyagolható, a szaknyelv és a szaknyelvi vizsga lényegét nem e két területen válik megfoghatóvá. A megoldást az egyes szakmákra jellemző kommunikatív célok és feladatok által meghatározott nyelvhasználat többszemponútú elemzése kínálja, amelyre a jelen előadás kísérletet tesz.

Célkitűzés

- 36 A csaknem fél évszázados hazai állami nyelvvizsgáztatási monopólium megtörésének irányát jól tükrözi az erről szóló kormányrendelet (71/1998.(IV.8.)), amely az akkreditálható nyelvvizsga-rendszerek két fajáját különbözteti meg: általános nyelvi és szaknyelvi vizsgákat (mindkettő kizárólag szintező vizsga lehet). Jelen előadás fő célja éppen e nem mindig könnyen megkülönböztethető nyelvvizsga-típusok összehasonlítása és a velük kapcsolatban gyakran felmerülő néhány fontos szakmai (nyelvészeti, szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai) kérdés tisztázása.

Szaknyelvi vizsgák iránti elvárások

A Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (NYAT) szintező szaknyelvi vizsgákkal szembeni elvárását a következőkben fogalmazza meg:

"Ha egy vizsgarendszer a vizsgafeladatok 50%-át meghaladó mértékben tartalmaz olyan szakmai feladatokat, amelyek alkalmasak a szakma szempontjából legfontosabb idegen nyelvi készségek vizsgálatára, akkor szakmai vizsgarendszerként akkreditálható. A vizsga szakmai nyelvi feladatokon kívül általános nyelvi feladatokat is tartalmazhat." (Lengyel és mtsai 1999: 5)

E meghatározás szerint a szaknyelv a nyelvnek bizonyos szakmai feladatok megoldását szolgáló használati módja, a szaknyelvi vizsga pedig az ún. általános nyelvvel illetve nyelvvizsgával történő minőségi és mennyiségi összevetés révén értelmezhető. Bár e megközelítés teljes mértékben elfogadható, a szaknyelvi vizsgafejlesztés iránti fokozott társadalmi igény további árnyalást tesz szükségessé. Ennek érdekében elegendő az általános nyelvhasználat és a szaknyelvhasználat közötti lényeges különbségek illetve hasonlóságok feltárása, hiszen bármilyen modern szintező nyelvvizsga csakis a nyelvhasználat képességének mérését tűzheti ki célul.

Szaknyelv és általános nyelv

Szemben a Magyarországon meghonosodott "szaknyelv" terminussal, amelyet néhányan még ma is - helytelenül - a szakterminológiával azonosítanak, az angol nyelvű szakirodalomban használatos ESP (English for Specific Purposes, vagyis különleges célokra használt angol nyelv) illetve LSP (Languages for Specific Purposes, vagyis különleges célokra használt

nyelv) szakkifejezések egyértelműen utalnak arra, hogy a kulcskérdés a nyelvhasználat, amelyen belül a kommunikatív célnak van meghatározó jelentősége.

A (szak)nyelvhasználat értelmezése azonban így sem problémamentes. Felmerül a kérdés, vajon húzható-e éles határvonal az ún. általános célú (?) és a szakmai célú (vagyis különleges célú) nyelvhasználat között. A válasz egyértelmű: Nem. A szaknyelvhasználatnak vannak ugyan olyan elemei, (pl. éppen a szakszókincs), amelyek az ún. általános nyelvhasználatra csak részben vagy egyáltalán nem jellemzőek, a szaknyelv használatának képessége mégis az ún. általános nyelv használatának képességén alapul. E vélekedést számos empirikus adat és megfigyelés támasztja alá, többek között az a jól ismert tény is, hogy bizonyos általános nyelvi alapok lerakása nélkül szaknyelvet eredményesen tanulni / oktatni / használni nem lehet. Ugyanakkor az is köztudott, hogy az általános nyelvhasználat képességének megléte önmagában nem jár együtt automatikusan a szaknyelv használatának képességével. Találhatóan mutatnak rá e különbség természetére az ugyancsak angol nyelvű szakirodalomból ismert TENOR (teaching English for no obvious reasons, tehát különösebb ok nélkül folytatott angol nyelvoktatás) és TESP (teaching English for specific purposes, különleges célokból folytatott angol nyelvoktatás) szakkifejezések. Miközben a szaknyelv dominanciáját hangsúlyozó, és minden bizonnyal a szaknyelv oktatásával és kutatásával behatóan foglalkozó alkalmazott nyelvészek nevéhez fűződő fenti különbségtétel akár a további vizsgálódás elméleti kiindulópontjául is szolgálhat, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tipikusan megfogalmazott ellenvéleményt sem, mely szerint a szaknyelv az ún. általános nyelvhasználat egy szűkített formája. Az előadás közvetlen célja szűkítő jellegű értelmezés tarthatatlanságának bizonyítása, ami remélhetően hozzájárul a szaknyelv – általános nyelv fogalompár egymástól való elhatárolásához.

Összehasonlítási területek: kód, kontextus, nyelvhasználók

A nyelvhasználat (legyen az ún. általános nyelvi vagy szaknyelvi) elemzésekor nem kerülhetjük meg a nyelv mint kód, a kontextus, illetve a kódot használók jellegzetességeinek vizsgálatát.

- (1) Benczédi és mtsai (1976:471) szerint a szaknyelvek vagy szakszókincsek nem nyelvek, hanem a nemzeti nyelv hasznos kiágazásai. A szerzők a szakszókincs két rétegét különböztetik meg: a terminológiát, amely alatt egy adott szakmában használatos és általánosan ismert szavak összességét értik, valamint a nomenklatúrát, vagyis a szakmában használt sajátos fogalmak megjelölésére szolgáló szavakat, amelyek sem a köznyelvben sem más szaknyelvekben nem szerepelnek.
- (2) A szaknyelv - egy másik, hasonlóan szókincs-alapú de már a kontextust is figyelembe vevő meghatározás szerint - *"... olyan szavak és kifejezések (gyakran rögzült kifejezések) korlátozott repertoárja amelyeket az egész nyelvből válogatunk ki abból a célból, hogy egy jól körülhatárolt kontextusban felmerülő minden igényt lefedjen"*(Maher 1986:115, fordítás tőlem).
- (3) Anderson (1994) a szókincs tárolásának módját is részévé teszi meghatározásának: *"A szöveg [szakszöveg] szókincsének ismerete nem annyira a megfelelő szótári definíció megadását, mint inkább az adott szavakkal kapcsolatos elvárások korábbi tapasztalatokon nyugvó aktivizálásának képességét jelenti"* (Anderson 1994:43, fordítás tőlem).
- (4) Kurtán kommunikatív megközelítése szerint *"A szaknyelv valamely tudomány(ág), szakmai csoport nyelve, amely egyértelműen és világosan tükrözi a valóságnak azt a részét, amellyel az adott szakterület foglalkozik, és ezen keretek között a szóbeli és az írásbeli kommunikáció eszközéül szolgál."* (Kurtán, 1997:12)
- (5) Békési és mtsai (1999) szaknyelvi szövegek elemzését két fő szempont szerint tartják kivitelezhetőnek. Az általuk "kommunikációs-situáció-specifikus" aspektusnak nevezett szempont a szövegalkotók és a szövegbefogadók kompetenciájának, ezek egymáshoz

való viszonyának valamint a kommunikációs-szituációkban megjelenő intenciójuk vizsgálatát jelenti. A másik szempont a "megformáltság-specifikus aspektus" pedig a szövegből fakadó paraméterek vizsgálatát jelenti.

Ha a mérési célok meghatározásának érdekében elfogadjuk a nyelv = nyelvhasználat értelmezést, akkor a szaknyelvhasználattal összefüggésben az alábbi következtetésekre juthatunk.

A kontextus

A kontextus szaknyelvhasználatban játszott kitüntetett szerepét az első meghatározáson kívül mindegyik hangsúlyozza. Ami az "általános" nyelvhasználathoz képest kiemelést érdemel, az a szaknyelvi kontextus jól körülhatárolt jellege, illetve a nyelvhasználók igényeinek fokozott figyelembe vétele. Míg az általános nyelvhasználat során, amint a neve is mutatja, általános, vagyis szinte bármilyen kontextus (szituáció) megoldásának igénye felmerülhet, a szaknyelvhasználat esetében a lehetséges kontextusok köre szűkebb. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy ez utóbbi kontextus-típusok ne lennének kisebb-nagyobb átfedésben az ún. általános nyelvi kontextusokkal. Ha a kontextus legfontosabb, meghatározó elemének a kommunikatív célt tekintjük, akkor egyszerű belátni azt, hogy pl. egy dolog vagy fogalom leírására, egy esemény elbeszélésre vagy érvelésre a nyelvhasználat teljes spektrumában szükség lehet, beleértve a szaknyelvhasználatot is. A fő különbség tehát a kontextus előre meghatározható jellegében van. Az azonban nem elfogadható érvelés, hogy a szaknyelvhasználat szűkített általános nyelvhasználat. A sikeres szakmai kommunikációhoz ugyanis egy-egy szakma-specifikus kontextus nyelvi-kommunikációs konvencióinak rendkívül alapos ismeretére van szükség, amelyek elsajátítása - ellentétben az ún. általános nyelvi kontextusokkal - legtöbb esetben tudatos elemzésen alapuló tanulást igényel. Szaknyelvoktatók gyakorlatában ez a jelenség pl. akkor érhető tetten, amikor az ún. általános nyelvet jól ismerő és azt eredményesen használó szakember a szakmai-nyelvi kontextus hatékony megoldására képtelen. (Pl. "Nyelvi elégtelenség" miatt háromszor is visszakapja átdolgozásra a publikálásra szánt közleményt, amely egyetlen nyelvi hibát sem tartalmaz, "mindössze" a publikáció íratlan normáit (konvencióit) sérti meg.)

A nyelvet használók szakmai ismeretei

A fentebb (1) számmal jelölt értelmezés, bármennyire egyoldalúnak is tűnik, hiszen a nyelvet a szókinccsel azonosítja, rámutat arra a tényre, hogy a szakmai ismeretek a nomenklatúrában tárolódnak. Egy bizonyos szakmaspecifikus fogalomrendszer létéről beszél a (3) és (5) számú meghatározás is, az előbbi a szaknyelvi ismeretek tárolásának és aktivizálásának módját mutatja be, míg az utóbbi a szövegalkotók és szövegbefogadók szituáció-specifikus kompetenciájáról beszél, illetve ezek viszonyáról, ami ugyancsak bizonyos különleges elvárások meglétére enged következtetni. A szaknyelvhasználat képessége tehát nem pusztán kódismereti (megformáltság-specifikus) kérdés. Hatékonysága egyenesen arányos a szakismeretek aktivizálhatóságával.

Tartalmi és formai sémák

A sémaelméletből ismert, hogy a sémák „elvont ismeret-struktúrák” (Anderson and Pearson, 1980). Lengyel (1996:38) rámutat, hogy a sémákat leírások alkotják, amelyek sztereotíp szituációkat tartalmaznak. Rummelheart (1981:4) szerint a sémaelmélet arról szól, hogyan tükröződik az ismeret és arról, hogy ez a tükröződés miként segíti elő az ismeretek bizonyos módokon történő alkalmazását. A szaknyelvhasználat szempontjából Carrel (1983) megközelítése látszik legmegfelelőbbnek, amely szerint a sémák (mentális reprezentációk) lehetnek tartalmiak és formaiak. A tartalmi sémák a világról szóló általános illetve kultúrával kapcsolatos ismereteket ölelik föl, beleértve a szakmai-tudományos ismereteket is. A formai sémák a nyelvhasználat rendszereinek és mintáinak reprezentációi, olyanoké, mint a

retorikai szerkezetek, szövegtípusok és a különböző írott és beszélt műfajok makrostruktúrája., vagyis „*annak ösztönös ismerete, hogyan kell a diskurzust felépíteni*” (Hoey 1992:5, fordítás tőlem).

Műfaj, szövegtípus, kommunikatív feladat

A valóságban a tartalmi és formai sémák egymástól elválaszthatatlanok, használatuk kereteit a műfajok, a szövegtípusok és a kommunikatív feladatok jelölik ki.

"A műfaji készségek elsajátítása függ a világról szóló előzetes ismeretektől, amelyek a tartalmi sémák alapjául szolgálnak, valamint a korábbi szövegek ismeretétől, illetve az ezeknek megfelelő feladatokkal kapcsolatos tapasztalatoktól, amelyek viszont a formális sémák alapját képezik. ... " (Swales 1990:9-10, fordítás tőlem)

Megállapíthatjuk, hogy a speciális kommunikatív feladatok az általános műfaji ismereteken felül olyan speciális műfajok ismeretét követeli meg a szaknyelv használójától, amelyek elsajátítása spontán, analógiás alapon szinte lehetetlen, vagyis még az anyanyelvi beszélők részéről is szervezett tanulást igényel.

Diskurzus-közösség

A kontextus e néhány pszicholingvisztikai sajátossága után szólni kell a szaknyelvhasználat társadalmi beágyazottságáról is. Erre legalkalmasabbnak Swales (1990) diskurzusközösség modellje látszik, amely a nyelvet bizonyos speciális cél(ok)ra használók közösségét nevezi így, megkülönböztetve azt az egy bizonyos nyelvet használók összességét jelölő *beszédközösségtől* (Gumperz). A diskurzusközösség Swales szerint a következő ismérvekkel rendelkezik:

- a tagoknak közös (kommunikációs) célja van
- a tagok kommunikációjának jól körülírható mechanizmusai léteznek
- egy vagy több műfajt ismernek és használnak a kommunikációs céljaik elérése érdekében
- a műfajokon felül bizonyos specifikus szókincs birtokában vannak
- a tagoknak legalább küszöb-szintű tartalmi és diskurzusbeli tapasztalatuk-ismereteük van

Mindebből következik, hogy a beszédközösség fogalomnál a diskurzusközösség fogalma, bár terjedelem szempontjából szűkebb (egy bizonyos nyelvet használók lényegesen kisebb csoportja tartozik bele), tartalmát tekintve gazdagabb (a diskurzusközösség tagjai az adott nyelv használatán felül e nyelvet képesek még speciális célokra is használni).

A szaknyelvi anyag

Az utca embere az ún. általános nyelv illetve szaknyelv közötti különbséget a két nyelvhasználati változat szókincsében látják. Bár az eddig elmondottak fényében ez a nézet erősen vitatható, a szaknyelvi szókincs kétségtelen eltéréseket mutat az ún. általános nyelvitől. Ennek egyik okáról (a szakismeretek tartalmi és formai sémákban tárolt aspektusáról) már korábban szóltunk. Egy másik ok viszont az, hogy *"az általános nyelv és a különleges célokra használt nyelv közötti különbség az absztrakció szintjében fejeződik ki"* (Gledhill, 1995:28, fordítás tőlem). Itt kell megemlíteni a regiszter fogalmát, amely *"a különféle, a nyelv használatát igénylő szituációk, feladatok, összefüggések, célok, stb. esetén jellemzően használt nyelvi formák összessége"* (Bloor 1994:4, fordítás tőlem). A szaknyelvi kód ismerete tehát megegyezik a szaknyelvi regiszter ismeretével, amely - az elmondottak szerint - egyaránt tartalmaz általános- és szaknyelvi formákat és szabályokat.

Összefoglalás

A szaknyelv meghatározása nem a nyelvi kód, hanem a kontextus szintjén kell hogy történjen. Ilyen értelemben a szaknyelv ismerete - a nyelv beszédközösségben elfogadott használatán felül - a diskurzusközösség nyelvhasználati normáinak legalább küszöbszintű ismeretét követeli meg. A szaknyelvi vizsga tehát a vizsgázó nyelvi teljesítményét az általános nyelvinél gazdagabb tartalmú szaknyelvi kontextusban elvárt nyelvi viselkedés etalonjával (konvencióival) hasonlítja össze, amely erősen szituáció-orientált és kultúra-függő. Az ún. általános nyelvvizsga tartalmától nem mennyiségi alapon vagy merev határvonalak segítségével különböztethető meg, hanem a szakma-specifikus szituációk összegyűjtése és nyelvhasználat-szemponthú elemzése révén. Az elemzéshez segítséget nyújthat az adott szakmára jellemző kommunikatív célok és feladatok megoldásában konvencionálisan használt nyelvi eszközök számbavétele, pl. az alábbi 1.sz. táblázat segítségével:

1. sz táblázat

A szaknyelvhasználat tényezői				
a szaknyelvhasználat kontextusa			a szükséges ismeretek	
1	2	3	4	5
a nyelvhasználat módja	kommunikatív célok	Kommunikatív feladatok	tartalmi (a világról)	formai műfajok és szövegtípusok
szóbeli írásbeli integrált	info szerzés klientsől info adás kliensnek info szerzés szakembertől info adás szakembernek utasítás klientsnek utasítás szakembernek	Kikérdezés Kérdőív Tájékoztatás Népszerűsítés Reklám Levelezés Előadás Tudományos Közlemény stb.	- kulturális - szakmai	műfajok - makrostruktúra - mikrostruktúra szakmai diskurzus - retorikai funkciók - retorikai lépések kódismeret (általános és szaknyelvi szókincs és használati szabályok)

Következtetések

Az fentiek két kérdésre kerestek választ. Szaknyelvi-e tehát a szaknyelvi vizsga? A válasz egyértelmű: igen, ami azonban nem jelent kizárólagosságot, sem pedig azt, hogy a szaknyelvi vizsga mérési célja az ún. általános nyelvvizsgáétól tökéletesen elhatárolható lenne. Lehetünk-e próféták bölcsészdiplomával? Vagyis, feljogosít-e bennünket a bölcsész-végzettség arra, hogy akár vizsgafejlesztőként, akár vizsgáztatóként szakemberek nyelvi készségeit mérjük illetve megítéljük. A válasz az elmondottak tükrében itt is igenlő, amennyiben egy fontos feltétel teljesül, nevezetesen: a szaknyelvi vizsga, bár a táblázat 4. oszlopában felsorolt ismereteket feltételezi, azokat közvetlen módon nem méri. A mérés csakis az 5. oszlopban lévő ismeretekre irányulhat. E feltétel betartásával szigorúan saját szakterületünkön maradunk, vagyis a nyelvhasználat tartalmi és formai oldalát vizsgáljuk. A szakmai nyelvhasználat konvencióival természetesen tisztában kell lennünk, sőt ezek feltérképezése (pl. az 1.sz. táblázat segítségével) kifejezetten ránk hárul. Magát a szakmát azonban csak a művelt laikus szintjén szükséges ismernünk.

Hivatkozások:

- Anderson, L. (1994) Approaches to context-based vocabulary learning in English for Medical Purposes. In: Ibba, M. (Ed). *L'inglese delle Scienze Biomediche, Quaderni 7, 3 del Centro di Linguistica dell' Università Cattolica*. Brescia: Editricela Scuola. pp. 41-55.
- Anderson, R. C. and Pearson, P. D. (1990). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In Connor, U. and Johns, A. M. (Eds) *Processes in reading comprehension*. In Connor, U. and Johns, A. M. (Eds) (1990). *Coherence in writing: research and pedagogical perspectives*. USA: TESOL Inc.
- Békési I., Petőfi S.J., Vass, L. (1999) szaknyelvi szövegek szövegteni elemzése. *Szemiotikai Szövegtan 12. kötet*.
- Benczédý - Fábián - Rác - Velcsov (1976). *A mai magyar nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Bloor, T. (1994). Register and Genre. In: Bloor, T and Richards, K. (Eds). (1994). *Methods of Text and Discourse Analysis. (A Collection of Handouts.)* Birmingham: Language Studies Unit at Aston University. pp. 1-21.
- Carrel, P. P. Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge, in Second Language Comprehension. *Reading in a Foreign Language. Vol. 1. No. 2. pp. 81-92.*
- Gledhill, C. (1995a). Collocation and Genre Analysis. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik. Vol. XLIII. No. 1/1. pp. 11-29.*
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoey, M. (1991) *On the Surface of Discourse*. Nottingham: Department of English Studies at the University of Nottingham.
- Kurtán Zsuzsa (1997): Interaktív folyamatok a szaknyelvi kommunikációban. In: Berényi, Pálné (Szerk) *Szaknyelv és kommunikáció* KVIF Bp. pp 11-21.
- Lengyel, Zs. (1996). *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Lengyel, Zs. és mtsai (1999) Államilag elismert nyelvvizsgák (központok, rendszerek) akkreditációjának kézikönyve. Budapest: Professzorok Háza.
- Maher, J. (1986). The development of English as an International Language of Medicine. *Applied Linguistics. Vol. 7 No. 2.*
- Rummelhart, D. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In: Guthrie, J.T. (Ed). (1981). *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. USA: International Reading Association. pp. 1-20.
- Swales, J (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* Cambridge University Press.

Szekeresné Rózsa Etelka
Veszprémi Egyetem
Idegennyelvi Oktatási Központ

Mérnökhallgatók előadói készségének fejlesztése a szaknyelvi órán

37 *A feladat megfogalmazásakor és elvégzésekor a következő elgondolások vezettek empirikus kutatásom mottójaként:*

Szaknyelvet és társalgási nyelvet tanító tanárként meggyőződésem az, hogy a mérnökszakos hallgatók nyelvtanulásának szaknyelvi komponense, és ezen belül az írásbeli feladatok (fordítások, kiegészítéssel feladatok stb.) túlzott alkalmazását felváltó szóbeli megnyilatkozás a jelen kor követelményeinek megfelelően egyre hangsúlyosabbá válik. A nyelvtanárnak a hallgatóval együtt kell megtalálnia azokat a módszereket, amelyek segítségével az idegen nyelven tanult szaknyelvi ismeretek a leghatékonyabban bővíthetők. Emellett az is lényeges szempont még, hogy a közös munka során a hagyományos tanár - diák alárendeltség valójában mellérendeltségi, partneri viszonyra válhat.

E cél érdekében fejlesztettük ki a hallgatókkal közösen az önálló szakszöveg fordítási feladatok alapján készült videós kiselőadások módszerét. A fordítandó szöveg kiválasztása, a feladat kidolgozása, ezen belül a kiselőadások megtartása, az oktatási célra elkészített videofelvételek, a visszacsatolás és értékelés fázisa a későbbi önálló nyelvtanulás remélhetőleg, az élethosszig való tanulás ösztönzésére megfelelően mutatkozik. Ez a következtetés a feladat utolsó fázisában kitöltött kérdőív alapján - megítélésünk szerint - levonható.

1. Bevezetés, problémafelvetés, megoldási javaslat

Az Európai Unió kapujába jutott Magyarországon a piac-orientált képzés speciális szerepet kap az egyetemi képzés egészében. Ezen belül az idegennyelv tanítás - tanulás során is fel kell ismernünk, hogy a munkahelyi elvárásoknak való megfelelés fontos feltétele az idegen nyelv tudás tekintetében egyre inkább az, hogy a friss diplomás nyelvtudása tükrözze a társalgási nyelv ismerete mellett a szaknyelvi ismereteket, nyelvi készségeket is. A különböző nyelvtanítási módszerek között hangsúlyeltolódás figyelhető meg időről időre. A mai rohanó világban hatványozottan népszerű a "tanuljunk könnyen, gyorsan angolul" elképzelés, de ennek hatékonyságában a hallgatók döntő többsége nem bíz, tanárukról nem is beszélve. A kommunikatív kompetencia és a prezentációs készség, valamint ezek mérése már az állásinterjúk alatt előkerül, így ezen képességek és kompetenciák fejlesztésének jogosságát nem is kérdőjelezi meg senki, de a módszerek állandóan fejleszteni kell.

Az egyetemistának tehát arra is fel kell készülnie, hogy diplomásként hogyan folytassa a szakmával való kapcsolattartást idegen nyelven. Szakfolyóiratot kell olvasnia leginkább angolul és németül, külföldiekkel kell sokrétű kapcsolatot tartania, (levelezés, telefonbeszélgetés, termékismertetés, technológia leírás stb.) a külföldi delegációkkal délelőtt tárgyalni kell, délután városnézésre, színházba, vacsorára menni stb. Szaknyelvi és társalgási téren egyaránt erősödik a szintfenntartás, nyelvi karbantartás igénye. Ma már világosan látjuk, hogy egy bölcsészkart végzett tolmács nem képes egy nyelvileg képzett jó szakember helyét átvállalni a szakmai tárgyalások során.

A mai egyetemi hallgatók és diplomások számára tehát elengedhetetlenül szükséges, hogy az iskolai tanulmányaik során megszerzett nyelvtudásukat önállóan fejlesszék tovább a későbbiekben. Ebből következőleg már a szaknyelvi órákon olyan módszereket kell alkalmazni, amelyek önálló, egyénre szabott feladatra ösztönzik, illetve készítik fel a hallgatókat.

Mivel szaknyelvi órákra csak 2 félévben jár a hallgató, valamint a tanár és a tanítvány egy napja is csak 24 órából áll, így a nyelvtanításra és nyelvtanulásra szánt idő

mennyisége nem, de aránya változtatásokat kíván; egyértelműen teljesíteni kell ugyanis a mai szaknyelvi kívánalmakat is.

Felmerül a kérdés, hogy a hallgatók önálló illetve irányított fordítási feladatai, valamint a belőlük készített kiselőadások mennyiben segítik a rendszeres nyelvtanulást, mennyiben járulnak hozzá ahhoz, hogy a nyelvvel való kapcsolat, annak tanulása egy életre szóló tevékenység legyen?

A munka során szerzett tapasztalataim szerint az önállóan választott 10 oldalnyi "szakszöveg" fordítása, illetve az ezek alapján készített hallgatói kiselőadások jelentős mértékben ösztönzik a hallgatókat a nyelvi órákra való alaposabb felkészülésre, sőt jó esetben segítenek kialakítani egy hosszú távon is megmaradó szakszöveg fordítási igényt és igényességet.

A szaknyelvi beszámoló, illetve egy 15 perces kiselőadás gyors sikerélményt és azonnali visszacsatolást nyújt a hallgatónak és a tanárnak egyaránt. A hallgatók élvezik a munkát, mert azt a cikket, szöveget választhatják, ami érdekli őket. Alapos szakmai ismereteik sok esetben átsegítik őket az esetleges nyelvi, nyelvtani akadályokon, és ráadásul nincs elavulási együttható, ami pedig mérnökszakos hallgatók számára készült angol nyelvi jegyzetek feldolgozásakor, tanulásakor sajnos gyakran megfigyelhető.

A kötelezően választott szakszövegből készített kiselőadások jó lehetőséget adnak a beszédképesség, a kiejtés, a fent összefoglalóan említett kommunikatív kompetencia gyakorlására is. Sokszor bátorítanak, izgulnak, de a végén nagy szellemi teljesítménynek érzik az ilyenfajta megmérettetést. Többségében szívesen fordítanak, adják elő idegen nyelven megszerzett szakmai ismereteiket, utólag büszkéek munkájukra. Megítélésem szerint, és a felméréseim is erre világítottak rá, ez lendületet ad a további nyelvtanuláshoz.

Kérdőívet készítettem a szakfordítással, illetve a kiselőadással kapcsolatosan is.

A következőkben a módszer lépéseit, a tanár és a diák céljait, tevékenységét kívánom felvázolni és saját tapasztalataimmal kiegészíteni: az önálló szakfordítási feladatok kiválasztásától az előadói készség fejlesztéséhez és értékeléséhez készített videofelvételek fázisáig, különös tekintettel a visszacsatolásra.

A hallgatói kutatómunka a 2000/2001. tanév II. félévében, a 3. héten kezdődött, és a videofelvételek elkészítésére a 9. héten került sor.

A videofelvételeket többségében idegenforgalom szakos hallgatók szaknyelvi óráin készítettem, hiszen különösen ezeknek a hallgatóknak lesz a beszéd a "kenyere". De szívesen vállalkozott vegyész, környezetmérnök, műszaki informatikus szakos hallgató is az ilyen fajta feladatra.

2.) A szakszöveg fordítási feladatoktól a videofelveles prezentációig tartó folyamat állomásai

2. 1.) A cél meghatározása:

rövidtávú hosszútávú közvetett közvetlen

TANÁR oldaláról:

- leghatékonyabb szaknyelvtanítási módszerek feltérképezése
- a nyelvtanításra fordítható időn belül (az óraszám adott!) a társalgási és a szaknyelv arányának megváltoztatása az aktuális követelményeknek és a diák nyelvi szintjének megfelelően; mai elvárás: a nyelvtanításon belül a szaknyelvi komponens erősítése.

A középiskolából hozott egyre magasabb szintű nyelvtudás (lásd: új érettségi követelmények) és a régóta várt minőségi javulás a nyelvtanításban ezt lényegesen segítheti !

DIÁK oldaláról:

- az idegen nyelven megszerezhető új szakmai ismeretek folyamatos gyűjtése
- élő kapcsolattartás a szakmával a diploma megszerzése után is
- felkészülés állásinterjúkra, idegen nyelven folytatott konferenciákra, tárgyalásokra stb.

2. 2.) A konkrét feladat kijelölése

a.) szakfordítási szövegek: cikkek, könyvrészletek stb. hallgatói felkutatása, kiválasztása, azaz könyvtárazás, elmélyülés egy adott szakterület idegen nyelvű szakirodalmába

b.) a kiválasztott idegen nyelvű szakszöveg (kb.10 gépelt oldal) fordítása anyanyelvre, valamint alfabetikus szótár készítése. A fordításnál mindig felhívom a hallgatók figyelmét arra, hogy úgy dolgozzanak, mintha a cikkük egy adott szakmai tudományos folyóirat számára íródna. Az alfabetikus szótár haszna pedig az, hogy bővíthető, jól jön a következő félévi fordítási feladatnál, valamint sok időt meg lehet vele spórolni, ha valamilyen szó jelentése nem jut eszünkbe, pedig határozottan tudjuk, hogy már kiszótároztuk előzőleg, akár többször is!

c.) készülés egy 15 perces kiselőadás összeállítására a lefordított anyagból (mind a témát, mind az idegen nyelvet megfelelő szinten kell már ismerni ehhez a feladatrészhöz!)

d.) a kiselőadás megtartása, egyidejű videóra vétel lehetőségének biztosítása, és az azonnali válaszadás az érdeklődő kérdésekre

2. 3.) A feladatok értékelési szempontjai fogalmi megközelítésekkel

A feladat fajsúlya szerint lehet:

könnyű, nehéz, jól méretezett, világos, átlátható, zavaros, stb.

A vevő és az adó magatartása szempontjából:

TANÁR

DIÁK

bátorító, segítőkész, ösztönző, dicsérő, reális,

sikerorientált, szorgalmas,
lelkes

**szigorú, együttérző, kíméletlen stb.
érdeklődő stb.**

közömbös,

3.) A feladat megvalósításának lépései

3. 1.) Az a.) feladatrész: eljutás a fordításszöveg kiválasztásáig

TANÁR oldaláról felmerülő szempontok:

- figyelemfelkeltés az igényességre. Mindig hangsúlyozni kell a választott szöveg többcélú felhasználásának lehetőségét, hasznosságát. (A kiválasztott fordítandó szakszöveg lehetőleg legyen egy másik pl. szakmai szeminárium feladata, leendő diplomamunka, vagy TDK - dolgozat idegen nyelvű szakirodalma stb.)
- hosszú távú, fegyelmezett munkára való berendezkedés igényének kialakítása a hallgatóban (példa lehet erre az alfabetikus szótárkészítés)
- a feladattal kapcsolatos tanári elvárások világos, egyértelmű meghatározása (a fordításnál a speciális feladatok értelmezése, tipikus nyelvtani hibák elemzése, "Hunglish", nehezen érthető, magyartalan mondatok kiküszöbölésére a megfelelő technikák és stratégiák megtanítása stb.)

DIÁK oldaláról felmerülő szempontok:

- az önállóan választott szakszöveg lehetőség és kihívás egyszerre
- igényesség és felelősség megjelenése itt is
- érdekes, de hasznos is legyen a szöveg!
- a "sokréti" siker reménye
- nincs elavulási együttható, legújabb ismeretek kutatások olvasásának lehetősége (Vö: mérnök szakos hallgatók számára készült angol nyelvi jegyzetek!)

3. 2.) A b.) feladatrész: az önállóan választott és elvégzett szakszöveg fordítás "életre keltése" anyanyelvre fordítás formájában és az alfabetikus szótár elkészítése.

3. 3.) A szóbeli szakmai prezentáció elméleti jellemzőinek előkészítése

A hallgatóknak szánt elméleti felkészítésbe a következőket foglalom bele:

a.) Fogalma: mindig közszereplés, melyben ott és akkor mérlegre teszik teljesítményünket, sőt egész személyiségünket.(itt jöhet elő például a "pánik és üresség" szindróma rossz esetben)

b.) Fajtái lehetnek: előadás, kiselőadás, hozzászólás, stb.

Az előadás és a vita a hozzá kapcsolódó kérdésekkel általában:

- az alkalom "fogságában" születik, az írással ellentétben, ami korrigálható, később is javítható,
- a beszédhez az írás minden technikáját és szabályát is kell ismerni,
- az előadó sokszor önkéntelenül színészi képességeket is felmutat,
- bizonyos mértékig bízhatunk rögtönző, improvizáló képességünkben is, de " improvizálni nyilvános szóbeli fellépésen is csak az tud, aki előzőleg sokat és hosszan készült. A látszólagos könnyedség és a slágfertig előadói személyiség

mögött, ahogy Pázmány Péter is hangsúlyozta, "sok munka, nagy okosság és temérdek tudomány van". (Szabó 1997, 123)

c.) Módja: a prezentáció, az előadás lehet:

Rögtönzött, memorizált, vázlat alapján megtartott, felolvasott

3. 4.) Az előadás előkészületei, a felkészülés, a megvalósítás

A nyilvános fellépés sikerének - akár csak egy egyetemi kiselőadásról legyen is szó - alapvető feltétele a felkészülés. " Roger Ailes, a Fehér Ház volt tanácsadója és sok menedzser konzultánsa figyelmeztet: három dolog van, amit a hallgatóság nem bocsát meg nekünk. Az első: ha nem vagyunk felkészültek; a második: ha nem lelkesedünk azért, amiről beszélünk; a harmadik: ha nem vagyunk érdekesek." (Newman 1987, 514)

a.) Tervezés

Az előadást alaposan meg kell tervezni. A tervezés során

- meg kell határozni az előadás célját, fókuszát;
- fel kell térképezni a hallgatóságot, illetve a reménybeli hallgatók igényeihez igazodva tisztázni kell az előadás műfaját, jellegét;
- biztosítani kell a megfelelő fizikai körülményeket, illetve az előadónak meg kell győződnie, hogy ezek rendelkezésre állnak-e;
- meg kell választani a megfelelő grafikai eszközöket (Newman 1987, 496-497)

Ha ezek bármelyike is elmarad, az előadás megbukik, vagy legalábbis messze elmarad a lehetséges színvonalától.

b.) Felkészülés

HOSSZÚ TÁVÚ

- a középiskolától kezdődő szakmai háttér fontossága
- szókincs : függ a műveltségtől és a neveltetéstől
- stílusérzék
- folyamatos külső kontroll (csoporttársak, tanárok)
- állandó gyakorlás: rá kell venni a hallgatót , hogy ragadjon meg minden lehetséges alkalmat a nyilvános beszédre a hozzászólástól a plenáris előadásig

RÖVID TÁVÚ

- a leírt szöveg akadály lehet
- jó, ha hetekkel előbb befejezzük a szöveg megfogalmazását
- jó, ha a leírtakhoz utólag kiegészítéseket keresünk
- „aktualizálni” kell a szöveget

Felkészülés közvetlen az előadás előtt

Az előadás főpróbája a következőképpen valósítható meg:

- "próba" diktafon vagy magnó segítségével
- visszacsatolás (feedback) tükör alkalmazásával például
- módosítás
- fóliák, hand-outok készítése
- "időmanagement": az idővel való gazdálkodás megtervezése
- "anticipáció" (kérdés - válasz betervezése)

A téma mellett " készülni kell" a hallgatóságból is, hiszen a cél a hallgatóság megnyerése. Ehhez ismerni kell:

- a jelenlévők témában való jártasságát (azonos szakra járó hallgatók között is lehet különbség e tekintetben!)
- az érdeklődésük "hőfokát"
- hogyan viszonyulnak a felvetődő problémákhoz
- milyen kérdéseket tehetnek fel stb.

c.) Megvalósítás

A hallgatónak tudnia kell, hogy a bemutatkozás, a nyitómondatok és a bevezetés a kiselőadás szerves része.

szokványos
A KEZDÉS lehet
figyelemfelkeltő.

A KIFEJTÉS tartalmazza:

- az előadás fő- és mellékpontjait
- a fellelhető összefüggéseket
- a témával kapcsolatos tudnivalókat
- a nélkülözhetetlen adatokat.

A kifejtés lényege a képszerűség és a hitelesség. A hallgatóim többsége szívesen alkalmazza az írásvetítőt, hiszen a fóliák jól alkalmazva segíthetik az együttgondolkodást, az előadás élénkítést. (Wiegandt 1996)

A BEFEJEZÉS

Mindenekelőtt zárjuk le gondolatainkat, legyen befejezés (!), ami nem más, mint a mondanivaló "párlata". Hiszen "a befejezés során új, magasabb rendű egységbe szervezzük az előadás mondanivalóját azáltal, hogy összesűrítjük, és az egyes részek között lévő logikai kapcsolatot világosabban megfogalmazzuk." (Szabó 1997, 134)

Érdeemes megemlíteni, hogy további vizsgálódás tárgya lehet még a szöveg hangzása és a hangzás minősége. A szöveg hangzása valójában mindaz az akusztikus élmény, amelyhez a hallgató hozzájut az előadás során. (pl. kiejtés, a szöveg ritmusa stb.)

Paranyelv, a hangzás minősége további vizsgálódás alapja lehet, de a hangképzés, hangerő, hangsúly beszédtempó és a hanglejtés is érdekes adalékot adhat a szakmai prezentáció vizsgálatakor.

4.) A végkövetkeztetés

A tanár és a hallgatók értékelésének legfontosabb és legjellemzőbb pontjai a kitöltött kérdőívek alapján:

A diákok döntő többsége érdekesnek, újszerűnek, némely tekintetben nehéznek tartotta a feladatot: pl. kiejtési nehézségek, az előadói készségre még anyanyelven is ritkán van szükség a tanulmányaik során stb. A nem megfelelő szintű idegen nyelv tudásukkal sokan itt szembesültek igazán. Megnyugtató volt a hallgatók többsége számára, hogy jól választottak témát, így az a jövőendő munkaterületükkel, szemináriumi dolgozattal

kapcsolatos volt, vagy a diplomamunka idegen nyelvű szakirodalmát gyarapította. Az igazi nehézség a kiejtési problémák sokasága volt, de ugyanolyan súllyal említették problémaként magát a videofelvételen való szereplést és a "szorító idő" tényezőt is. A hallgatók saját bevallásuk szerint sokat készültek, nyelvi szempontból jó volt a megmérettetés, sőt úgy érezték, hogy határozottabbá vált az előadói készségük. Leginkább átlagosnak értékelték a teljesítményüket a többi kiselőadáshoz viszonyítva. Igazán ideális helyzet az - bizonyos egyetemeken erre már példát is találunk - ha a szaktanszékek képviselő tanárai is meghallgatják a hallgatók szakfordítás alapján készített kiselőadásait. (De ugyanezt sikerült megvalósítanom idegen nyelven folyó középiskolai közismereti tantárgy /történelem/ keretén belül is. Ott az angol nyelv és a magyar történelem tanára hallgatta figyelemmel az angol nyelven tartott történelem óra kiselőadásait.)

Összességében megerősíthető a bevezetőben hangsúlyozott megállapítás, miszerint a diák bátor, izgul, de ugyanakkor szívesen vállal újszerű feladatot, meg akar felelni a kihívásnak. Ez a későbbi tanulmányok, feladatvállalások minőségére is jó hatással lehet. Igaz az, hogy a diák megmérettetik, áthatja a "nagy szellemi teljesítmény produkálásának érzése".

A tanár számára pedig egy ilyen jellegű feladat komplex: jól mérhető, egymásra épülő fázisokból áll, így tehát viszonylag objektív és speciális értékelési lehetőséget biztosít. Folytatni kívánom a jövőben ezt a munkát, mivel a hallgatókkal folytatott közös munka során még sok, a későbbiekben is elemezhető szempontot tudtam gyűjteni.

Az előbbiekben vázoltak alapján összefoglalóan, és némi elfogultságtól sem mentesen, úgy értékeltük, hogy a szövegkiválasztás és a videofelvétel között eltelt időt tartalmas, sokrétű feladattal töltötték a II. éves nyelvi záróvizsgára készülő mérnökszakos egyetemi hallgatók és a feladat sikeréért úgyszintén tevékenykedő, a megmérettetést is örömmel vállaló tanáruk.

Hivatkozások:

- Newman,R.G.(1987) with Danzinger,M.A. - Cohen,M.: *Communicating in Business Today*. D. C. Heath and Company, Lexington (Mass), Toronto
Poór Zoltán (2001): *Nyelvpedagógiai technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
Szabó Katalin (1997): *Kommunikáció felsőfokon*. Kossuth Kiadó, Budapest
Wiegandt Richárd (1996): *Tudományos előadások, meg az írásvetítő*. Magyar Tudomány, 3. sz.

III. INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ, FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS

(Szerkesztette: Dr.Heltai Pál)

Demeter Éva

Szegedi Tudományegyetem

Idegennyelvi Intézet

Orvos-beteg interjúk tanítása szakfordító hallgatók számára

38

39 *Az SZTE Idegennyelvi Intézetében közel 15 éve működik az orvostudomány területén Magyarországon egyedülállónak mondható angol orvosi szakfordítóképzés. A szakfordítóképzésben jónéhány éve tanítom a szóbeli kommunikáció a mindennapi orvosi gyakorlatban elnevezésű tantárgyat.*

Az orvosi kommunikáció tanítása sajnálatos módon hiányzik a magyarországi orvosképzés tantervéből, vagy ha jelen is van, nem kap elegendő hangsúlyt, az angolszász országokhoz képest nagy a szemléleti lemaradás. Mindez ötletet adott arra nézve, hogy a kommunikáció a mindennapi orvosi gyakorlatban című tantárgy tanításába –melynek döntően meghatározó eleme a az orvos-beteg interakció- olyan szemléletet vigyek, amely a hagyományosan vett megfelelő nyelvhasználat, szókészlet tanításán túl a kommunikáció pszichológiai vonatkozásainak is fontos szerepet tulajdonít. Ennek a szemléletnek az elméleti háttérét a stratégiai interakciós módszer jelenti, gyakorlati megvalósítását pedig a scénáriókra épülő szerepjátékok teszik lehetővé.

Bevezetés

A gyógyítás, a betegellátás egyik legsarkalatosabb pontja a megfelelő orvos-beteg kapcsolat kialakítása. Az orvos-beteg kapcsolat folyamatában azonban a pszichológiai történések egész tárháza van jelen és fejt ki pozitív vagy negatív hatását. Bálint Mihálynak, a téma magyar származású kutatójának véleménye szerint az orvos-beteg kapcsolat minősége

jelentősen hozzájárul a gyógyszeres terápia hatékonyságához, sőt azzal együtt koherens egészet alkot.

Az eredményes, kölcsönös elégedettségérzést feltételező interakció pontos ismeretet igényel arra vonatkozóan, hogy a beteg hogyan beszél, kommunikál az orvossal, milyen panasznyelvet használ, de talán még fontosabb, hogy az orvos miként közelít a beteghez, hogyan mondja el neki a betegségeit, és mennyire igyekszik bevonni a beteget a saját gyógyulásának folyamatába. Egyfajta finom egyensúlynak kell működnie orvos és betege között, és ennek nélkülözhetetlen eleme, hogy az orvos partnernek tekintse a beteget: az orvos-beteg kapcsolatnak az alá- fölé rendelt viszonyból mellérendelt viszonyná kell átalakulnia.

A betegközpontú interjú jelentőségéről

Felmerül a kérdés, milyen az effektív kommunikáció, melyek azok a készségek, amelyekkel az orvosnak rendelkeznie kell, hogy eredményesen tudjon konzultálni. Egyrészt effektív az a konzultáció, ahol a diagnózis, az anamnézis felvétel, a probléma okának feltárása szakszerű, korrekt, a terápia adekvát, másrészt effektív az a konzultáció, ahol az orvos megérti a páciens elképzeléseit, érzéseit és a konzultáció megfelel a páciens elvárásainak. Ennek az igénynek a felismerése vezetett az ún. betegközpontú interjútechnika kidolgozásához.

Számos tudományos adat áll rendelkezésünkre arra vonatkozóan, hogy még az óriási eredményeket felmutató biotechnikai fejlődés korszakában is a jó kommunikáció, a kölcsönös megelégedettségen alapuló orvos-beteg kapcsolat a terápia legfontosabb alkotóeleme, a diagnózis és a kezelési módok 60-80 %-a pedig már valójában az interjú fázisában eldőlnék.

A magyarországi orvostanhallgatók tantervi programjából sajnálatos módon hiányzik az orvosi kommunikáció tanítása, vagy ha az utóbbi időben pozitív előremozdulás be is következett ezen a téren, a téma a fontosságához képest nem kap elegendő hangsúlyt, nagy a szemléleti lemaradás. Alapvető probléma az orvosképzés természettudományos jellege és az orvoslás gyakorlata közti hatalmas ellentmondás. Az orvoslás gyakorlata, az orvosi munka több, mint tudomány, a képzés pedig alapvetően tudományos beállítottságú, a tudományra helyezi a hangsúlyt. Az orvostanhallgatók úgy lépnek ki az orvosegyetem kapuin, hogy a beteggel való bánásmód, kapcsolattartás, az ún. terápiás dialógus fenntartásában nincs tapasztalatuk, nincs ismeretük. Míg a magyarországi egyetemeken a magatartástudományok az egyetemi tantervnek csak mintegy 5 %-át teszik ki, addig az angol, amerikai orvosi képzésben ez 15 %.

A stratégiai interakciós szemlélet alkalmazása a betegközpontú interjútechnika tanítása során

Magyarországon a kommunikáció oktatása terén tapasztalható szemléleti lemaradás ösztönzött abba az irányba, hogy a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán működő szakfordítóképzés programjába illeszkedő Kommunikáció a mindennapi orvosi gyakorlatban című tantárgy tanításába -melynek döntően meghatározó eleme az orvos-beteg kommunikáció- olyan szemléletet vigyek, amely a hagyományosan vett megfelelő nyelvhasználat, szókészlet tanításán kívül a kommunikáció pszichológiai vonatkozásainak is fontos szerepet tulajdonít. Ezt a szemléletet a stratégiai interakciós módszer alkalmazása és továbbgondolása eredményeként sikerült megteremtennem.

A módszer nyelvpedagógiai megalapozottságát tekintve a kommunikatív nyelvtanítási irányzat amerikai iskolájához köthető, tanulócentrikus, a személyiség teljes részvételét tartja fontosnak a kommunikációs tevékenység folyamán. A diszkurzust vezérlő egyéb fontos tényezők (pl. empátia, a személyiség adekvát kinyilvánítása, a személyes célok megteremtését elősegítő stratégiák ésszerű használata) fontosságára való odafigyelés a módszer egyik

legnagyobb értéke. Di Pietronak, a módszer kidolgozójának határozott meggyőződése, hogy egyetlen nyelvtanulót sem lehet sztereotipizálni, a személyiség integritása és integritásának kifejezésre juttatása idegen nyelven is megteremtendő, következésképpen egyetlen verbális tevékenységnek sem lehet előre pontosan meghatározható kimenetele. Az eredményes nyelvtanulónak a mindennapi életben adódó interakciók szintjére kell fölemelkednie és megfelelnie a hirtelen váratlan helyzetek kihívásának oly módon, hogy saját személyisége ne szenvedjen csorbát. Ennek az igen összetett nyelvtanítási feladatnak a megoldására szolgál a scenárió. „A scenárió a szerepek stratégiai kölcsönviszonya, közös kontextus alapján” (Di Pietro 1987.). Előre összeállított, de megoldatlan, nyitvahagyott szituációt jelent, melynek megoldása során a nyelvtanulók a személyiségüket érintő helyzetekbe kerülnek, lehetőségük van önálló döntéshozatalra. A scenárió alkalmazása azért tekinthető pedagógiai telitalálatnak, mert olyan helyzetet teremt, ahol a partnerek mondanivalója, szándékaik előre nem ismertek egymás számára, s miközben egymás szándékait értelmezik és újabb megnyilatkozásokat tesznek, melyek a saját céljaikat is előreviszik, egyidejűleg a nyelv három dimenziójára (információcsere, tranzakció, interakció) koncentrálnak.

Ha a szaknyelvtanítás lényegét nem csupán a szakterminológiára koncentráló ismeretszerzésre szűkítjük, hanem egy adott szakmai közösség által használt szóbeli és írásbeli nyelvi műfajokra és a szaknyelvi kommunikáció részét képező tevékenységi formák elsajátítására, úgy gondolom, az orvos-beteg interakciók tanításának a probléma minden aspektusával együtt kiemelt helyen kell szerepelnie a szakfordítóképzés tantervi programjában is.

Mivel a szakfordítóképzés IV. évfolyamán tanuló hallgatók angol nyelvtudása és szakmai ismerete már elegendő ahhoz, hogy az ismeretszerzést az emeltszintű nyelvi készségek kialakításán túl a kommunikációra vonatkozó ismeretekkel is tovább bővítsük, a tantárgy tanítása folyamán a következő célokat tűzhetjük ki:

- a betegközpontú orvosi interjú szerkezetének és hármas funkciójának megismertetése
- kommunikációs alapkészségek elsajátíttatása (interperszonális készségek, információgyűjtő és információt adó készségek)
- magasszintű kommunikációs készségek kialakítása (nehéz orvos-beteg esetek, meggyőző kommunikáció, rossz hír közlése, stb.)
- ismeretszerzés a betegség érzelmi hatásairól, a betegség következményeiről és fokozott szem előtt tartásuk az orvos-beteg interakciók során.

Mielőtt a nyelvórán a stratégiai interaktív módszer keretein belül az interjút scenárió minták szerint gyakorolnánk és értékelnénk, a hallgatók ismereteket szereznek az ún. betegközpontú interjúmodell fontosságáról és felépítéséről, továbbá mindazokról a nyelvi és nem-nyelvi készségekről, melyekkel az orvosnak rendelkeznie kell, hogy az interjút a beteg érdekében eredményesen irányítsa. A tapasztalatom azt mutatja, hogy ez az interjútechnika tanítható és tanulható, és elsősorban arra irányul, hogy kifejlesszük az orvostanhallgatókban a beteg elfogadásának képességét. A betegközpontú interjútechnika jóval több pszichoszociális információ szerzését teszi lehetővé a betegről, mint az orvosközpontú, továbbá elősegíti a beteg problémájának holisztikusabb szemléletét. Ennek az interjúmódszernek elsősorban a nyitott kérdések, valamint az érzelmi megnyilvánulásokat kezelő válaszadási technikák a tartópillérei. Ha az orvostanhallgatók ezáltal érzékenyebb, a betegre a maga komplexitásában jobban odafigyelő orvosokká válnak a valóságos élethelyzetekben is, akkor a ráfordított energia nem volt hiábavaló.

A szerepjáték alkalmazásának lehetőségei

Az interjú tanításának, a kommunikációs készségek elsajátíttatásának egyik jól bevált módszere a scénáriókra épülő szerepjáték alkalmazása. Az orvos-beteg szerepjáték folyamán ha az orvostanhallgatóknak a beteg szerepében is meg kell nyilatkozniuk, a szerep vállalása lehetőséget ad számunkra, hogy azt végiggondolva érzékenyebbek, fogékonyabbak legyenek a beteg szükségletei iránt, a beteg szerepe arra készíteti őket, hogy tudatosan végigkövessék a beteg embernek egy adott szituációhoz köthető érzéseit, ezáltal empatikus készségük minden bizonnyal fejlődik. A szerepjáték továbbá rendkívül jól használható arra is, hogy a hallgatók a szakmai és kommunikációs alapismereteken túl (pl. helyes anamnéziszfelvétel) olyan helyzetekkel is találkozzanak, melyek magasszintű kommunikációs készségeket (pl. problémamegoldó készség, nehéz helyzetek kezelésére szolgáló technikák, stb.) várnak el tőlük. A szerepjáték arra is kiválóan alkalmas, hogy az elképzelt komplex szakmai helyzeteket viszonylag biztonságos körülmények között gyakorolják a nyelvórán mielőtt azok „élesben” előfordulnának.

A szerepjáték legnagyobb előnyét azonban abban látom - és ezt elsősorban a szaknyelvi óra hivatott megteremteni -, hogy az orvoslás biomedikális aspektusa mellett az interjú pszichoszociális tényezőinek is komoly jelentőséget tulajdonít.

A szerepjáték tanítása természetesen alapos előkészítést kíván, s mivel a nyelvtanár nem rendelkezik a szükséges biomedikális háttérismeretekkel, a szakmai helyzeteket előzetes, klinikusokkal történő konzultáció, tervezés után célszerű a hallgatókkal ismertetnie. A gyakorlat azt támasztja alá, hogy a valós, megtörtént helyzeteken alapuló szerepjátékokat lehet a leghatékonyabban felhasználni, ugyanis az ilyen helyzetekben a szerephez kötődő lehetséges érzelmi megnyilvánulásokat is valósághűbben lehet tervezni. A valóságos élethelyzetekhez oly módon is közelítenünk kell a szakmai szituációt, hogy a szerepben résztvevők egymás szerepleírásait előre ne ismerjék, így az interjú váratlan helyzeteit is meg kell tanulniuk kezelni.

A szerepjáték hatékony alkalmazásának előfeltétele, hogy szorosan kötődjék az előzetesen elsajátított kommunikációs ismeretekhez: ha a téma például a családtagok tájékoztatása egy krónikus beteg várható állapotromlásával kapcsolatosan, egy ilyen figyelemfelkeltő instrukció kellőképpen irányítja a hallgatók figyelmét és emellett a szituáció szakmai kiszámíthatóságát is megteremti.

A szerepjáték hatékony alkalmazásának velejárója az is, hogy az orvos és beteg szerepét eljátszókon kívül mindig legyen olyan hallgató, aki a megfigyelő szerepét tölti be. A megfigyelő egy előre megadott szempontrendszer alapján figyel az interjú menetére, észrevételei pedig az értékelő, megbeszélő fázisban eredményesen felhasználhatók.

Az interjú időtartamát 8-10 percre tervezhetjük, ez egyrészt megegyezik a valóságban előforduló orvos-beteg interjúk idejével, elegendő időt ad mindkét szereplőnek, hogy beleélje magát a szerepébe, valamint még bőven azon a határon belül marad, amikor a figyelem nem lankad, a megfigyelő és a csoport többi tagjai is aktívan tudnak figyelni.

Az interjú megbeszélő, elemző fázisára nagyon nagy szükség van, enélkül számos fontos szempont könnyen elsikkad vagy egyszerűen elveszíti jelentőségét. A nyugodt, kiegyensúlyozott, tanúlásserkentő légkört akkor biztosítjuk leginkább, ha először a szereplők kapnak lehetőséget, hogy a szereppel kapcsolatos gondolataikat, nehézségeiket, érzéseiket kifejtsek, továbbá azt is, hogy a másik fél szerepviselkedése miként hatott rájuk. Ebben a fázisban jut szóhoz a megfigyelő, valamint a csoporttagok is. Szerencsés ha mindenkit sikerül minél hatékonyabban bevonnunk a megbeszélésbe. Nagyon fontos szempont, hogy a megbeszélés a kommunikációs készségek használatára és az érzelmi viszonyulás megvitatására, kibeszélésére vonatkozzon, ne pedig a szituációhoz kötődő olyan szakmai

részletekre, amely félreviszi a beszélgetést, továbbá nem is része a nyelvtanár kompetenciájának.

A tapasztalat azt mutatja, hogy rendkívül hasznos ez az elemző fázis, a hallgatók figyelmesek, fogékonyak egymás problémái iránt, továbbá nyelvi szempontból is kihívást jelent számukra egy ilyen kommunikációs helyzetben való részvétel: érzelmekről beszélni ugyanis az anyanyelven sem könnyű, idegen nyelven pedig más további nehézségeket támaszt.

Hivatkozások:

- Bird, J.- Cohen-Cole, S. A. (1991): The Medical Interview: The Three Function Approach, Mosby, St Louis
- Buda, B. (1994) A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Animula Kiadó, Budapest
- Di Pietro, R. J. (1987) Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios, CUP, New York
- Helman, C. G. (1998) Kultúra, egészség és betegség Melania Kiadó Kft., Budapest
- Lloyd, M.- Bor R. (1999) Communication Skills for Medicine Churchill Livingstone, London
- Smith, R.C.- Hoppe, R. B.(1991) The Patient's Story: Integrating the Patient and Physician-centered Approaches to Interviewing Ann. Int. Med. 115:pp 470-477
- Steinert, Y. (1993) Twelve Tips for Using Role-plays in Clinical Teaching, Medical Teacher, Vol. 15: pp 283-291

41 Roger Fisher és William Ury négy alapelven nyugvó tárgyalási modelljének alkalmazása a nemzetközi üzleti tárgyalásokon

Roger Fisher és William Ury „A sikeres tárgyalás alapjai” (Getting To Yes: Negotiating Agreement Without Giving In) című művükben bemutatják négy alapelven nyugvó tárgyalási modelljüket, a Harvard Tárgyalástechnikai Program keretében végzett kutatásaik eredményét.

Fisher és Ury olyan modellt alkotott, amely alkalmas nézeteltérések rendezésére, céljaink elérésére az élet bármely területén, például a magánéletben, a munkahelyen, az üzleti, politikai és diplomáciai tárgyalásokon. Írásomban központi helyen vizsgálom, hogyan lehet modelljüket eredményesen alkalmazni a nemzetközi üzleti tárgyalásokon, s összevetem Nancy Adler szinergetikus tárgyalási modelljével.

Roger Fisher és William Ury négy alapelven nyugvó tárgyalási modelljüket „Getting To Yes: Negotiating Agreement Without Giving In” (magyar fordításban: A sikeres tárgyalás alapjai) című művükben mutatták be 1981-ben. A négy alapelv a Harvard Tárgyalástechnikai Program keretében végzett kutatásaik eredménye. Modelljüket az élet bármely területén felmerülő nézeteltérések rendezésére ajánlják: a magánéletben, a munkahelyen, az üzleti, politikai és diplomáciai tárgyalásokon. Dolgozatomban központi helyen vizsgálom modelljük alkalmazását a nemzetközi üzleti tárgyalásokon, és kitérek Nancy Adler szinergetikus tárgyalási modelljére, amely Fisher és Ury négy alapelvére épül, s az egyes kultúrák közötti eltérések következményére és hatására hívja fel a figyelmet.

Fisher és Ury módszerének négy alapelve, amelyeket a tárgyalás mindhárom szakaszában, az elemzés, tervezés, megvitátás során, követésre javasolnak, a következő:

- Válasszuk le a személyt a problémáról!
- Az érdekekre, ne a pozíciókra összpontosítsunk!
- Dolgozzunk ki kölcsönösen előnyös megoldásokat!
- Ragaszkodjunk az objektív kritériumokhoz!

Az első alapelv: „Válasszuk le a személyt a problémáról!”. A szerzők szerint fennáll a veszély, hogy a tárgyaló felek személyes kapcsolata és a lényegi probléma összeolvad. Pozícióvédő tárgyalás esetén alku tárgyát jelenthetik az érdekeken kívül a személyes kapcsolatok is. Az emberi tényezők fontosak, de a tárgyalások során a lényegi kérdésekről leválasztva kell kezelni őket.

Számos hiba forrása lehet a tárgyalások során, ha nem számolunk az emberi és az egyéni jellemzőkkel: „Tárgyalásra készülve könnyen elfeledkezünk egy alapvető tényről. Arról, hogy nem egy absztrakt másik féllal van dolgunk, hanem hús-vér személyekkel, akiknek kialakult értékrendjük van, akiknek a miénktől eltérő a neveltetése, a gondolkodásmódja. Ezek hatása nehezen kalkulálható előre.” (Fisher és Ury 1997, 23) Különösen igaz ez a megállapítás a nemzetközi üzleti tárgyalásokra, ahol egymástól eltérő értékekkel, viselkedésmóddal és kommunikációval rendelkező kultúrákban élő tárgyalófelek találkoznak. Nancy Adler

felkészítő gyakorlatként a kultúrák eltéréseivel foglalkozó tréninget javasol a tárgyaló szakemberek számára. Első feladat a másik fél látásmódjának megértése. A szerzők az egyéni tényezők fontosságára hívják fel a figyelmet: „Hasznos az objektív valóság kutatása, ám a tárgyaláson a felek által érzékelt valóság képezi a problémát, és nyitja meg az utat a megoldáshoz.” (Fisher és Ury 1997, 26) Az egyéni tényezők az egyént körülvevő kultúra lenyomatát hordozzák magukon. Adler nemzetközi tárgyalási modellje szerint, ha a tárgyalásokon egymástól eltérő kultúrákból érkező tárgyalófelek találkoznak, alkalmazkodniuk kell egymás tárgyalási stílusához és üteméhez. Tudnunk kell a másik fél szemével látni a megoldásra váró problémákat. Objektíven kell mérlegelnünk az információkat, hogy ne csak azokat vegyük tudomásul, amelyek saját érdekeinket támogatják. Hasznos, ha a másik féllel eltérő látásmódunkat is megbeszéljük.

Javaslataink nem állhatnak ellentétben a másik fél értékrendjével. A presztízsmentes mindkét tárgyalófél érdeke: az eredményt, a másik fél érveit össze kell egyeztetnünk saját elveinkkel és korábbi kijelentéseinkkel. A másik fél érzelmeinek jogosságát is el kell ismernünk, de az érzelmi kitöréseket nem szabad viszonzoznunk. Meg kell próbálnunk az érzelmi ellentétek elsimítását szimbolikus gesztusokkal, például együttérzésünk kifejezésével vagy bocsánatkéréssel. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a tárgyalófelek közötti kommunikációnak tisztának és világosnak kell lennie. A kommunikáció tisztaságának és világosságának feltétele, hogy figyelemmel hallgassuk meg a másik felet, s ellenőrizzük, hogy jól értettük-e, amit mondott. A tapasztalatok alapján megállapíthatjuk, hogy a félreértések elkerülése lényegesen nehezebb feladat a nemzetközi, mint a hazai üzleti tárgyalásokon az egyes kultúrák kommunikációjának különbözősége miatt, meghatározóan az alacsony és a magas kontextusú kommunikáció eltérő sajátosságai következtében. A sajátunktól eltérő kultúrák kommunikációjának lehető legalaposabb ismerete megbízható alap a félreértések elkerülésére. Fisher és Ury megállapítják, hogy a munkakapcsolat, a személyes kapcsolat megteremtése elősegíti a személyes kérdések megoldását. Nemzetközi viszonylatban vannak kultúrák, amelyek nagy gonddal kiépített személyes kapcsolatokra alapozzák hosszú távú tárgyalási és üzleti kapcsolataikat (például Japán), míg más kultúrák a rövidtávú, személyektől kevésbé függő üzleti kapcsolatokat létesítenek (például az Amerikai Egyesült Államok), amelyek nem teszi lehetővé, hogy a személyes munkakapcsolat előnyeivel éljenek.

A második alapelv: „Az érdekekre, ne a pozíciókra összpontosítsunk!” A pozícióvédő tárgyalásokon az érdekellentétek pozicionális konfliktusokban nyilvánulnak meg, a pozícióalku válik a résztvevők céljává, ahelyett, hogy a felek valódi érdekei kerülnének a középpontba. A tárgyalás alapját nem a pozícióknak, hanem az érdekeknek kell képezniük. A feladat a tárgyalófelek ütköző, közös és összeegyeztethető érdekeinek feltárása és elemzése. Az érdekek megvitatása során legyünk konkrétak, ugyanakkor rugalmasak és nyitottak! Ne a pozíciónknak, hanem az érdekeinknek kötelezzük el magunkat! Az érdekekre irányuló határozottság hatékony megoldás keresésére ösztönzi a feleket, így a kölcsönösen elfogadható megegyezésre ösztönöz.

A harmadik alapelv: „Dolgozzunk ki kölcsönösen előnyös megoldásokat!” Fisher és Ury szerint négy akadálya van annak, hogy több megoldás kerüljön feltárára és megvitatásra a tárgyalások során. Az első, az elhamarkodott ítélet, mert „A bírálat megfojtja a képzelőerőt.” (Fisher és Ury 1997, 52) A második, az egyetlen helyes megoldás keresése, amit a tárgyalófelek nem különböző

megoldási javaslatokkal, hanem a pozíciók közötti távolság csökkentésével kívánnak elérni. A tárgyalások idő előtti lezárása a harmadik akadály, amely „a torta mérete adott” feltételezés következménye, vagyis elkerülhetetlen, hogy az egyik félnek kisebb rész jusson belőle. A negyedik akadály szemléletünk és érzelmi beállítottságunk: „Az üggyel kapcsolatos egyoldalú érzelmi beállítottságunk azonban nehezíti, hogy szert tegyünk arra a lelki függetlenségre, amely kölcsönös érdekeket kielégítő megoldások kidolgozásához szükséges. A filozófiánk: „Van nekem is elég problémám. Törődjenek ők a magukéval!” Aztán mindnyájunkban él a vonakodás, hogy a másik igényeit jogosnak ismerjük el. Önmagunkkal vagy megbízóinkkal szembeni hűtlenségnek tűnik azok kielégítésén törni a fejünket. Így a tárgyalót rövidlátó, beszűkült gondolkodása olyan egyoldalú pozícióra, egyoldalú érvelésre és egyoldalú megoldásokra kényszeríti, melyek számára sem a legjobbak.” (Fisher és Ury 1997, 54)

Ha döntöttünk a kölcsönösen előnyös megoldások feltárása mellett, szét kell választanunk a megoldások keresését és értékelését, mert a bíráló elfojtja az ötleteket. A szerzők ötletbörzét javasolnak, melyen csak az egyik tárgyalófél és munkatársai vesznek részt, így nem kell attól tartani, hogy bizalmas információ jut el a másik félhez. Felvetik a másik fél bevonásával tartott ötletbörze lehetőségét is, ez az együttműködési forma azonban, nézetem szerint, nem alkalmazható a nemzetközi üzleti tárgyalásokon, mert egyrészt olyan részleteket fedhet fel, amit nem kívánunk a másik fél tudtára hozni, másrészt itt fokozott mértékben fennáll a veszély, amit a szerzők általánosságban vetnek fel, hogy a továbbgondolásra felvetett ötleteket a másik fél ajánlatnak tekinti.

A megoldási lehetőségek kidolgozása négy lépésben történik: az első a konkrét probléma leírása, a második, a probléma elemzése és diagnosztizálása, a harmadik, a megközelítési módok, módszerek keresése, a negyedik, a

cselekvésre vonatkozó ötletek rögzítése. Vagyis a gyakorlattól az elmélet, a konkrétól az általános irányában haladunk, majd visszatérünk a gyakorlathoz, a konkrétához. Fisher és Ury javasolják, hogy kölcsönösen előnyös megoldási javaslatok felderítésére a problémát több szakma és tudomány szempontjából vizsgáljuk meg, ha például üzleti szerződést akarunk kötni, elemezzük a kérdést a bankár, a tőzsdeügynök a közgazdász nézőpontjából. Hozzá kell tennünk, hogy nemzetközi üzleti szerződéskötés esetében a nemzetközi gazdaság különböző területein jártas szakembereket kell tanácsadásra felkérnünk, hogy segítségükkel körültekintően felkészülhessünk a tárgyalásra. A szerzők szerint egyaránt kell keresnünk erősebb és gyengébb megoldási változatokat: ha az erősebbekben nem tudunk megegyezni, meg kell próbálkoznunk a gyengébbek valamelyikének elfogadtatásával.

Kölcsönösen előnyös megoldások születhetnek a kölcsönös érdek, a kölcsönös cél, a kölcsönös nyereség reménye mentén, de Fisher és Ury rámutatnak, hogy sokszor éppen az eltérő, de egymáshoz illeszkedő érdekek, látásmód, várakozások, kockázatvállalási készség és az idő tényező eltérő értékelése teszik lehetővé a kölcsönösen előnyös megállapodást. Ellentétes érdekek lehetnek például a gazdasági és a politikai szempontok, a jelen és a jövő, a haladás és a hagyománytisztelet, az ad hoc eredmények és a tartós kapcsolat. Az idő eltérő értékelésén alapul például a részletfizetési megállapodás: a vevő magasabb árat fizet, ha később fizethet, az eladó vár, ha magasabb árat kap. Nancy Adler kiemeli, hogy a nemzetközi tárgyalásokon a kölcsönösen előnyös megoldásoknak meg kell felelniük a felek által képviselt kultúrák elvárásainak. Hangsúlyozza, hogy ha a felek felismerik a kultúráik közötti eltéréseket, ez az eltérés lehet kölcsönösen előnyös megállapodásuk alapja. A nyugat-európai országok indonéz batik importját hozza fel példaként: a fejlett piac cseréjét munkaigényes áruért. Európában nem gyártanak batikot a magas előállítási költség miatt, Indonéziában nem tudják eladni az árut keményvalutában

kifizetett árért, a cserével azonban mindkét fél kölcsönösen előnyös megoldáshoz jut. A kultúrák különbözőségének ezt a fajta megközelítést nevezi Adler kulturálisan szinergetikus modellnek: amikor a különbségek nem akadályt, hanem lehetőséget jelentenek a gazdasági szervezetek számára.

A negyedik alapelv: „Ragaszkodjunk az objektív kritériumokhoz!” A tárgyalásokon vannak olyan ütköző érdekek, amelyek létezését nem lehet kiküszöbölni a kölcsönösen előnyös megoldások feltárásával, a nyer-nyer stratégia alkalmazásával sem. Ezekben az esetekben csak akkor születhet kölcsönösen elfogadható megállapodás, ha mindkét fél által elfogadott, a felek akaratától független kritériumrendszer követve folynak a tárgyalások. Objektív kritériumok lehetnek például a piaci érték, a könyvszerinti érték, a versenytárs, a tisztesség, a hatékonyság, a tudományos vizsgálat normái, a precedens. A kritériumok elfogadása is objektív mércék alapján kell, hogy történjen: melyeket alkalmazták a felek a múltban, melyeknek a legelterjedtebb használata. Adler felhívja a figyelmet tárgyalási modelljében, hogy a nemzetközi tárgyalásokon megállapított objektív kritériumoknak mindkét, a tárgyalásokon képviselt kultúra számára elfogadhatónak kell lenniük. A korrekt mércék kijelölésén kívül a felek akaratától független, jogszerű, gyakorlatias, korrekt eljárások kidolgozása is szükséges. Például korrekt eljárás egy harmadik fél véleményének kikérése. Ha elvkövető tárgyalóként csak az elveknek engedünk, a nyomásnak, a megvesztegetésnek, a fenyegetésnek nem, döntésünk a nyilvánosság előtt is könnyebben védhető.

Roger Fisher és William Ury elvkövető tárgyalási modelljének négy alapelve általánosan ismert a nemzetközi tárgyalófelek számára, s így alapul szolgálhat a nemzetközi üzleti tárgyalások objektív mércén alapuló, objektív eljárásokat alkalmazó, kölcsönösen előnyös megoldásokat kereső levezetése számára. Nancy Adler megállapítja, hogy míg az első, második és negyedik alapelv alkalmazása nehezebb a nemzetközi, mint a hazai tárgyalásokon a kultúrák kommunikációjának eltérései miatt, a harmadik alapelv: „Dolgozzunk ki kölcsönösen előnyös megoldásokat!” érvényesítése könnyebb nemzetközi környezetben. A kultúrák illeszkedő eltéréseit feltárva, és kiindulópontként tekintve, a tárgyalófelek együttműködése és megállapodása a külön-külön elérhető megoldásnál jobb, vagyis szinergetikus eredmény elérését teszi lehetővé a nemzetközi tárgyalásokon, s így a nemzetközi üzleti tárgyalásokon is.

Hivatkozások:

Adler, N. (1990): International Dimensions of Organizational Behavior, PWS-Kent, Boston

Fisher, R. – Ury, W. (1991): Getting To Yes: Negotiating Agreement Without Giving In, Penguin Books, New York

Fisher, R. – Ury, W. (1997): A sikeres tárgyalás alapjai (Getting To Yes: Negotiating Agreement Without Giving In) Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest

Az értékelés mint rendszeres visszajelzés a fordítás oktatásában

- 43 *Az alábbiakban a szakfordítóképzés folyamatának egyik módszertani kérdésével, a fordítások visszajelzés céljából végzett formatív értékelésével foglalkozom. Először körvonalazom a formatív értékelés célját, majd annak a tantárgynak a célját, melyre formatív értékelési szempontjaim épülnek. A tantárgy célja meghatározza az értékelés tárgyát képező fordítási kompetencia összetevőit. Ezután bemutatom a formatív értékelés szempontjait és alkalmazási módszerét. Kitérek a hibák jelölésére és az értékelés mint mérés kifejezési lehetőségeire is. Előadásomat a formatív értékelési módszer tapasztalatainak összegzésével zárom.*

1. A formatív értékelés célja

- 44 Formatív értékelés alatt a hallgató fejlődéséről tájékoztató tanári visszajelzést értjük. A diákok adott időben nyújtott teljesítményét méri, s az adott tananyagon alapul: diagnosztikus (nem prognosztikus), teljesítménymérő (nem készségszintmérő), haladási (nem eredménymérő) jellegű. Ennek az eszköznek pedagógiai célja, hogy a hallgatók számára útmutatást és motivációt nyújtson.
- 45 A motiváció érdekében fontos, hogy reális, megbízható és értelmezhető képet adjunk a tanuló tudásáról (Dörnyei 1996). Ezért szükséges az „átlátható”, tudományosan megalapozott értékelési kritériumrendszer kidolgozása, illetve az értékelés eredményeinek minél objektívebb interpretációja. A motiváció alapfeltétele, hogy a tanulók elfogadják tőlünk munkájuk értékelését. Objektív, előzetesen ismertetett kritériumok nélkül az értékelő csupán szubjektív tetszését tudja megfogalmazni, saját szövegértelmezésére, szóhasználatára alapozva (Sager 1994: 146).

46

2. A formatív értékelés célja a fordítóképzésben

- 47 Visszajelzési szempontjainkat a fordítóképzés gyakorlati munkájában, a tananyag előzetes áttekintésében, illetve az óráról órára végzett fordításjavításban és értékelésben alkalmazzuk, a következő céllal:
- A. Előrejelzést adjunk a tanulóknak a tanulási folyamat tartalmáról: egyértelmű képet arról, mit kell teljesíteniük.
 - B. Az oktatás folyamatában az értékelt fordítás minőségéből kiindulva visszajelzést kapunk az oktatási folyamatról:
 - a. Mennyire sikerült az eddigi anyagrészeket elsajátítaniuk a tanulóknak?
 - b. Milyen szinten állnak a tanulók az előttünk álló tananyagban?
 - c. Miben gyengék és miben kiemelkedően jók?
 - d. Milyen fordítási problémák merülnek fel, melyekre esetleg nem számítottunk, és melyekre még ki kell térni az oktatásban?

- e. Milyen aspektusból és milyen konkrét példák alapján közelítsük meg a tananyagban soron következő fordítási problémát?
 - f. Hogyan kell a kurzus további részében a tananyagot súlypontosnunk?
- 48 C. Visszajelzést adjunk a tanulóknak a konkrét fordítási feladatról:
- a. Melyik nyelvi szintre hat az adott fordítási jelenség mögött rejlő fordítói döntés (a hiba oka)?
 - b. Mennyire súlyos a hiba (a hiba hatása)? Mennyiben befolyásolja az adott hiba a kommunikáció hatékonyságát és a szöveg jelentését?

3. A formatív értékelés tárgya

- 49 A formatív értékeléshez készített értékelési szempontok tehát szorosan kapcsolódnak az oktatás céljához és tartalmához. Jelen esetben a „Bevezetés az angol-magyar fordítástechnikába” című tantárgy tananyagára épülnek. Az értékelés tárgyát ennek megfelelően a fordítási kompetencia tantárgyunk célkitűzései közé tartozó elemek képezik.

50

51

52 4. Tantárgyunk célja, a fordítási kompetencia összetevői

- 53 A szakfordítóképzés célja a közvetítési készség, a nyelvi helyesség, a tartalmi pontosság, a megfelelő háttérismeretek elsajátítása (Klaudy 1998), illetve a magyar és az idegen nyelv ismerete (szaknyelv és általános), a szakmai ismeretek, fordítási készség, szaknyelvi és általános szövegek megértése és létrehozása, átalakítása mindkét nyelven, az interkulturális és civilizációs háttérismeretek elsajátítása, az önképzés képessége (Lengyel 1998). Mindkét célkitűzés tartalmazza tantárgyunk célját: a nyelvileg helyes és tartalmilag pontos közvetítési készség kialakítását.

- 54 Egyes nézetek szerint a fordítási kompetenciát két összetevőre bonthatjuk: a forrásnyelvi szöveg tartalmának pontos közvetítése a célnyelvre, illetve a célnyelvi szöveg megfelelő nyelvi megformálása, előadásmódja (Stansfield et al. 1992). Ebből kiindulva a tantárgy célja: az anyanyelvre fordított szöveg idegenszerűség nélküli, a célnyelvi igényeknek és hagyományoknak megfelelő nyelvi megformálásához szükséges készségek kialakítása, fejlesztése.

- 55 A fordítási kompetenciát a fordítás egyes lépései felől is megközelíthetjük. Wills (1976) szerint a fordítási kompetenciát a következő képességek együttese alkotja: a forrásnyelvi szöveg elemzési technikája, a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg közötti átváltási stratégiák alkalmazása, illetve a célnyelvi szöveg és a forrásnyelvi szöveg összevetésével végzett értékelési eljárás. Emellett a fordítóképzésben számos szerző megfogalmazza a valós fordítási szituáció követelményét is (például Klaudy 1996, Kussmaul 1995, Kiraly 2000). Mindezek alapján a fordítási kompetencia tantárgyunk körébe tartozó elemek a következők:

- Tudatos fordítói döntések meghozatalának képessége a fordítási utasítás alapján
- A forrásnyelvi szöveg elemzésének képessége
- A fordítási utasításnak megfelelő, koherens szöveg létrehozásának képessége
- A leggyakoribb szakmai és általános műfajok célnyelvi hagyományainak ismerete
- A fordítási utasításnak megfelelő regiszter kiválasztásának és alkalmazásának képessége
- A megfelelő kohéziós eszközök alkalmazásának képessége
- A szöveg jelentésének, illetve a célnyelvi normáknak és hagyományoknak megfelelő lexikai és grammatikai eszközök megválasztásának képessége

- A felszíni elemek megfelelő alkalmazásának képessége
- A célnyelvi szöveg értékelésének képessége a forrásnyelvi szöveg elemzésére, illetve a fordítási utasításra támaszkodva.

56

57 A „Bevezetés az angol-magyar fordítástechnikába” című tantárgy célja tehát a fenti képességek és ismeretek kialakítása. A fordítási kompetencia egyéb fontos elemeit a tantárgyunkkal egy időben futó országismereti, szóbeli kommunikációt fejlesztő és szaknyelvi tantárgyak alakítják ki az ágazati szakfordítóképzésen belül. A pontos tartalmi közvetítés készségét a következő két évfolyam angol-magyar fordítástechnika órái fejlesztik, melyek kifejezetten a szakfordításra koncentrálnak. Az idegen nyelvi készségek, az általános nyelvi vagy szaknyelvi tudás fejlesztése nem tartozik a tantárgy közvetlen céljai közé.

5. A kialakítandó formatív értékelési kritériumok jellemzői

58

1. Értékelési szituáció:

- a. A képzés keretei: felsőoktatás, ágazati szakfordító szak, „Bevezetés az angol-magyar fordítástechnikába” című tantárgy
 - b. A fordítás készítője: a fenti tantárgy hallgatója
 - c. A fordítás értékelője: a tanár
 - d. Az értékelés kerete: tanóra, házi fordítások
2. **Az értékelés tárgya:** a fordítási kompetencia egy részének, a fordítások nyelvi megvalósítási képességének elsajátítási folyamata; a hallgató fejlődése az adott tantárgy tananyaga tekintetében
3. **Az értékelés célja:** a diákok aktuális teljesítményének, tudás- és főleg képességszintjének diagnosztizálása, mérése
4. **Pedagógiai cél:** visszajelzés, útmutatás, motiváció
5. **Az értékelés típusa:** formatív jellegű (haladási), teljesítményt értékelő szempontok
6. **Az értékelés referenciája:** kritériumfüggő
7. **Értékelési módszer:** analitikus és holisztikus (kevert)
8. **Értékelési technika:** szubjektív

59

60 A kritériumfüggő értékelés alapja az előre összeállított kritériumsor, amely a tanterv céljaitól, illetve az oktatási folyamat adott szakaszától függ. Azt méri, mennyire sajátították el a hallgatók a kurzus anyagát, milyen fokú jártasságra tettek szert az egyes kritériumokban tükröződő képességekben (Hatim és Mason 1997: 200).

61 Az analitikus hibajavítási és visszajelzési módszert ötvözzük a holisztikus értékelési technikával. Ez a döntés magában foglalja a hibajavítás módszerének (analitikus) és az értékelés technikájának (holisztikus) tudatos szétválasztását.

62 Fordításértékelési technikánk szubjektív. Bár az objektív értékelési technikák reliabilitása és praktikussága általában megelőzőbb, mint a szubjektív technikáé, produktív készségek mérésére ritkán alkalmazhatók (lásd Dróth 2001). Az értékelési technika megbízhatósága érdekében értékelési útmutatót, értékelési sávokat és leírást, pontozási és osztályozási útmutatót készítettem.

6. A kialakított formatív értékelési szempontrendszer

a. Kommunikációs helyzet

63 Koherencia, kulturális, társadalmi, szakmai, pragmatikai háttérismeretek

b. Szövegszint

64 2.1. Döntések: retorikai cél, műfaj, regiszter - szaknyelv

65 2.2. Kohézió

2.3.A tagmondatok, mondatrészek logikai és tematikus rendje

c.Szintaktika

A grammatikai jelenségek értelmezése, átültetése

d.Lexika

66 Szavak, kifejezések értelmezése, átültetése - terminológia

e.Felszíni elemek

67 Helyesírás, szövegszerkesztés

68

- 69 A fenti táblázat értékelési szempontjai hierarchikus rendszert alkotnak. Az öt nyelvi szint egy-egy kritériumot képvisel. Az alattuk felsorolt nyelvi jelenségek közelebbről megvilágítják az adott fordítási jelenséget. Az alkategóriák viszonylag nagy száma a minél informatívabb visszajelzést szolgálja. (Ha csupán a teljesítmény értékelése a cél, akkor az öt nyelvi szint megjelölése is elegendő).

70

71 **7. A valós fordítási feladatról**

- 72 Az értékelés és a hibajavítás stratégiája attól függ, mi a fordítási feladat célja. A fordítóképzésben többnyire a valós fordítási megbízásokhoz hasonló feladatokat tartjuk célszerűnek (Nord 1997, Kiraly 2000). A hallgató a fordítási feladattal együtt fordítási utasítás kap, mely a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg funkciójáról, a célnyelvi olvasóközönségről, a megjelenés helyéről, a megbízó elvárásairól tájékoztat. A fordítások értékelése elképzelhetetlen a kommunikációs helyzet figyelembevétele nélkül. A szövegen kívüli tényezők meghatározzák a célnyelvi szöveg szövegtani, grammatikai, lexikai elemeit, illetve a felszíni elemeket (tördelés, betűtípus stb.) is.

73

8. A formatív értékelési szempontok alkalmazása az egyes fordítási feladatok értékelésére

- 74 A fordítás alapja a fordítási utasítás és a forrásnyelvi szöveg elemzése. Mindkettőt az értékelési kritériumok tartalma és hierarchikus felépítése szerint végezzük, még a fordítás elkészítése előtt, az előkészítés fázisában. A fordítások formatív értékelésekor már nem a forrásnyelvi szöveget vetjük egybe a célnyelvi szöveggel, hanem a célnyelvi szöveget elemezzük a fordítási utasítással összevetve, a szempontok segítségével. (lásd Nord 1992, Baker 1992, Hatim & Mason 1997).

75

76 **9. A formatív értékelési szempontok alkalmazása és haszna a tantárgy oktatásának folyamatában**

- 77 A visszajelzési kritériumokat, melyek egyben a tananyag vázát, a tematikát is alkotják, a kurzus elején kézhez kapják a hallgatók, s példákon keresztül értelmezzük őket. Így a szempontok nemcsak a rendszeres visszajelzés, hanem az „előrejelzés” szerepét is betöltik: a tanulók látják, honnan hová haladunk, s megértik a szempontok tartalmát, alkalmazási módszerét is (Ward 1982: 36).
- 78 A kurzus, a gyakorlati munka során felvetődő fordítástechnikai kérdésekből kiindulva részletesen foglalkozunk az egyes kritériumok tartalmával. A hallgatók fordításairól rendszeresen visszajelzést készítek a szempontrendszer alkalmazásával. Emellett különböző fordításkritikai feladatokat is végzünk a szempontok segítségével: nyomtatásban megjelent szakmai jellegű fordításokat, később a hallgatók fordításait elemezzük. Ezek a gyakorlatok alkalmat adnak arra is, hogy a tanár meggyőződjön arról, elfogadják-e a tanulók az egyes kritériumokat (triviális validitás).
- 79 A fenti módszerrel kialakíthatjuk a hallgatókban a képességet saját fordításaik értékelésére. Így később a szempontrendszer a fordító-felhasználó közötti megbeszélések, érvelések eszközévé válhat.

10. A hibák típusai és jelölésük a formatív értékelési szempontok alkalmazásakor

- 80 A fordítási jelenség szintjét az értékelési szempontok öt szintje alapján arab számmal jelöljük. Mellette az alkategóriák megnevezésével utalunk a hibák megjelenési formájára, például: (2) *kohézió (utalás)*.
- 81 A hibákat hatásuk alapján is értékeljük, aszerint, hogy az adott hiba mennyiben befolyásolja a kommunikáció hatékonyságát és a szöveg jelentését. Ezt minden esetben a fordítási utasítás alapján döntjük el (Kussmaul 1995, Sager 1983 és 1994, Hatim és Mason 1997). A súlyos hiba (*H*) akadályozza a kommunikációt, az információ

- nagymértékű torzulását vagy elvesztését eredményezi, és ez a torzulás vagy veszteség az egész szövegre kihat. Jelölése például: (2) *kohézió (utalás)* → *H*.
- 82 Mivel a visszajelzésünk egyik fő célja a tanulók motiválása, a fordításokat nem a hibák oldaláról, hanem a fordítási feladat sikeressége felől közelítjük meg. Ezért a jól megoldott fordítási problémák visszajelzésére nagy gondot fordítunk (Nord 1988: 203, Kussmaul 1995: 134).
- 83 A hibák természetét és súlyát a célnyelvi szöveget tartalmazó lap jobb és bal oldali margóján, az adott hibajelenség mellett jelöljük (analitikus hibajavítás). Ezután az értékelési sávok alkalmazásával globális képet adhatunk a tanuló teljesítményéről (holisztikus értékelés). Az értékelés praktikussága szempontjából öt sávot alakítottam ki: a deskriptorok átválthatók az öt számjeggyel kifejezett osztályzatra.

11. Az eredmények felmérése és összegzése

- 84 A formatív értékelési szempontok vizsgálata érdekében három tanéven át figyelemmel kísértem a SZIE hat csoportjában a hallgatók fejlődését, illetve a saját fejlődésükről kialakított képet. A tananyag és az értékelési kritériumok hasznosságát három felméréssorozattal teszteltem.
- 85 A tanulók a fordítási feladatokat általában eredményesen oldották meg, ami kedvező a tananyag és az értékelési kritériumok megítélésére nézve (Ward 1982: 37). A kérdőíves felmérés eredményét összegezve elmondhatjuk, hogy a hallgatók többsége megfelelőnek tartja a tantárgy célját, tartalmát, szerkezetét. A válaszokból leszűrhető, hogy a formatív értékelési szempontok alkalmazása jelentős mértékben hozzájárult a tanulási folyamat sikeréhez: eligazította és motiválta a hallgatókat a tanulásban. Ebben jelentős szerepe van az egyénre szabott értékelés lehetőségének. Ugyanakkor a hibák túl részletes, hetente egyforma alapossgal végzett visszajelzése olykor szándékainkkal ellentétes hatást érhet el.
- 86 A formatív értékelési szempontrendszer kialakításának négy éve alatt tanulócsoporthajmban folyamatosan teszteltem a tananyag egyes elemeinek helyét és súlyát az értékelési szempontok között. A hallgatóktól kapott visszajelzés alapján időről időre mindkettőt módosítottuk, így a rendszeres visszajelzés a tanár munkáját is hatékonyabbá tette. A hallgatók válaszaiból kitűnik, hogy általában nagy jelentőségűnek tartják a fordítási utasítás alkalmazását, s a tudatos döntéseknek tudják be, hogy fordításaik magyarosabbak. A tantárgy tehát elérte elsődleges célját: képes kialakítani az idegenszerűségek elkerülésének technikáját a fordítás nyelvi megvalósításában.

Hivatkozások:

- Baker, Mona (1992). *In Other Words*. London: Routledge.
- Dörnyei Zoltán (1996). Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. In: *Modern Nyelvoktatás. II./4. sz.* 3-21.
- Dróth J. (2001). *Formatív értékelés a fordítás oktatásában*. (Kiadatlan doktori értekezés) Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Hatim, Basil & Mason, Ian (1997). *The Translator as Communicator*. London-New York: Routledge.
- Kiraly, D.C. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.
- Klaudy, Kinga (1996). Quality Assessment in School vs Professional Translation. In: Dollerup, C. & Appel, V. eds. 1996. *Teaching Translation & Interpreting*. Vol. 3. Amsterdam: Benjamins. 197-204.
- Klaudy Kinga (1998). A magyarországi szakfordítóképzés. *Modern Nyelvoktatás IV. évfolyam 1. szám*, 1998. április. 17-27.o.
- Kussmaul, Paul (1995). *Training the Translator*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- Lengyel Zsolt (1998). Bevezetés előtt (nem csak) a szakfordítói szak. *Modern Nyelvoktatás IV. évfolyam 1. szám*, 1998. április. 28-35.o.
- Nord, Christiane. (1988). *Textanalyse und Übersetzen*. Heildelberg: Groos. (angol változat: *Text analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi 1991)
- Nord, Christiane. (1992). Text Analysis in Translator Training. In: Dollerup, C. & Loddegaard, A. eds. 1992. *Teaching Translation & Interpreting*. Vol. 1. Amsterdam: Benjamins. 39-48.
- Nord, C. (1997). Translating as a purposeful Activity. *Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Sager, Juan C. (1983). 'Quality and standards – the evaluation of translations', in C. Picken (ed.) *The Translator's Handbook*. London: Aslib, 121-8.
- Sager, Juan, C. (1994). *Language Engineering and Translation: Consequences of automation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Stansfield, Charles W., Scott, Mary Lee, Kenyon, Dorry Mann (1992). The Measurement of Translation Ability. *The Modern Language Journal* 76 (iv), pp. 455-67.
- Ward, C. S. (1982). Progress testing: preparation and analysis. In: (ed. Heaton, B.) *Language Testing*. Kettering (U.K.): Heaton. 36-39.
- Wilss, Wolfram (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. In: R.W. Brislin (ed.) *Translation Applications and Research*. New York: Gardner Press Inc. pp. 117-37.

Nyelvdidaktika és fordításdidaktika

87 *A nyelvdidaktika (az idegennyelv-oktatás didaktikája) főleg az egynyelvű, a fordításdidaktika pedig következetesen a kétnyelvű kommunikáció tartományában működik. A fordításdidaktika nem egy dimenzióval bővített nyelvdidaktika, hanem minőségileg más jellegű didaktikai koncepció. A nyelvdidaktikának az a feladata, hogy arányosan fejlessze valamennyi nyelvi alapkészséget (4+1). A fordításdidaktikára pedig az a feladat hárul, hogy a négy nyelvi alapkészségre támaszkodva kiemelten fejlessze a fordítói készségrendszerét. Fejlesztenie kell a kétnyelvű kommunikáció tartományában folyó interlingvális, intertextuális gondolkodás és fordítói tevékenység készségeit és stratégiáit. A nyelvdidaktika kiemelten fontos, axiomatikus alapelve: a szóbeliség primátusa az írásbeliséggel szemben a fordításdidaktikára is érvényes.*

A szakfordítóképzés területén dolgozó oktatókkal szemben támasztott követelmények: 1.

Nemcsak receptíve, hanem produktíve is folyamatosan foglalkozni kell a szakfordítás

elméletével. 2. A szakfordítás gyakorlatát is művelni kell.

0. Referátumomban három problémával foglalkozom:

0. 1. Megvizsgálom a fordításdidaktika és a nyelvdidaktika (az idegennyelv-oktatás didaktikája), valamint a szakfordítóképzés és a nyelvoktatás viszonyát, összefüggéseit. Ezt elméletileg az indokolja, hogy a nyelvdidaktika jóval fejlettebb, mint a fordításdidaktika, ezért rokondisziplínaként sokat segíthet a fordításdidaktika kimunkálásában. Gyakorlatilag pedig az indokolja ezt a vizsgálatot, hogy hazánkban a szakfordítóképzést többnyire lektorátus jellegű egyetemi intézmények nyelvtanárai végzik, akik egyidejűleg az idegennyelv-oktatás területén is dolgoznak.

0. 2. Foglalkozom továbbá azokkal a kérdésekkel, hogy konkrétan milyen területeken, milyen mértékben és hogyan segítheti a nyelvdidaktika a fordításdidaktikát és ezáltal a szakfordítóképzés gyakorlatát.

0. 3. Foglalkozom végül azzal is, hogy milyen követelményeket támaszt a szakfordítóképzés az oktatókkal szemben. Fejtegetéseimben és gondolatmeneteimben a szakfordításra, a szakfordítóképzésre szorítkozom.

1. A fordításdidaktika és a nyelvdidaktika, valamint a fordítóképzés és a nyelvoktatás viszonya, összefüggései.

1. 1. A nyelvidaktika és a nyelvoktatás arra törekszik, hogy következetesen, de ma már nem szélsőségesen az egynyelvű kommunikáció tartományában működve a nyelvtanulók idegennyelvi kommunikatív kompetenciáját fejlessze. Ezzel szemben a fordításdidaktikát, valamint a fordítóképzést és önképzést a következetes kétnyelvűségekre törekvés jellemzi. (Kapp 1984, 112.)

A fordításdidaktikának, -metodikának és -stratégiának az a fő célja, hogy kifejlessze a leendő fordítók tudatában a kétnyelvű kommunikáció tartományában működő, a forrás- és célnyelvű szövegre, valamint a transzferre egyformán koncentráló gondolkodás és interlingvális, intertextuális nyelvi tevékenység készség- és képességrendszerét, a fordítói kompetenciát és performanciát. A fordítás mint kétnyelvű kommunikáció nem értelmezhető két egynyelvű nyelvi tevékenység egyszerű addíciójaként, amelyet előbb a forrásnyelv, azután pedig a célnyelv működtetése, tehát a két nyelv működésének az egymásutánisága jellemez. A hozzáértően végrehajtott fordítás folyamatában az intra- és interlingvális nyelvi tevékenység integrálódik, nagyrészt egyidejűleg megy végbe. (Hönig és Kußmaul 1984, 26., 94.; Thiel 1984, 174.; Kapp 1984, 183.)

88 A fordítás készsége mint viszonylag önálló, ötödik nyelvi alapkészség a fordításdidaktikában és a fordítóképzésben az első helyre kerül a nyelvi alapkészségek rendszerében, rangsorában, sőt középponti helyet foglal el és fejlődését a többi négy nyelvi alapkészségnek támogatnia kell a fordítóképzés folyamatában. (Königs 1993, 120.; Henscheelmann 1984, 81.)

89 A fordítás oktatása lehet a nyelvoktatásnak egy részfeladata, kiemelt részfeladata is, például az írásbeli nyelvvizsga sikere érdekében, de a fordítóképzés nem a négy nyelvi alapkészség fejlesztéséhez kapcsolódó ötödik részfeladattal bővülő vagy ezt a részfeladatot kiemelten kezelő nyelvoktatás, hanem alapvetően más minőségű oktatási feladat és tevékenység. (Klaudy 1998, 28.; Szabari 1999, 34.)

90 A fordítói kompetencia és performancia egészséges fejlődéséhez következetesen kétnyelvű gyakorlatokra van szükség. Ezekkel együtt a leendő fordítók a nyelvelsajátítás területére tartozó feladatokat is megoldanak. Az anyanyelv irányában végzett tolmács gyakorlatokkal egyidejűleg fejlesztjük az idegennyelvű beszédhallást is. Az idegennyelvre való szóbeli fordítással együtt fejlődik az idegennyelvű beszéd készsége. Idegennyelvű írott szöveg anyanyelvre való fordításával együtt fejlesztjük az idegennyelvű olvasás és szövegértés készségét. Anyanyelvű írott szöveg idegennyelvre való írásbeli fordításával fejlesztjük az idegennyelvű írás és szövegépítés készségét önmagában is, nem csupán a fordítás összefüggésében. A fordítóképzésben tehát nincs szükség külön nyelvoktatásra, hiszen a szakszerű fordításdidaktikai és -metodikai anyagkezeléssel a nyelvoktatás feladatait is ellátjuk. A fordítóképzés tehát nyelvoktatás is, de a nyelvoktatás nem fordítóképzés. (Königs 1993, 127 k.)

91

92 1. 2. A nyelvoktatásban nincs szükség elméleti szintű anyagkezelésre, önálló elméleti komponensre még a rendszer-nyelvtan területén sem. Ezzel szemben a fordítóképzés már régóta messze túlmegy a fordítói kompetencia és performancia egyoldalúan gyakorlati fejlesztésén. Egyes fordítói szakismeretek, például az általános fordításelmélet alapproblémái, a fordítói kompetencia és stratégia fejlesztése elméleti anyagkezelést is igényelnek. (Apel 1983, 92.; Wilss 1978, 257.; Kußmaul 1984, 13 k.) A

20. század utolsó negyedében egyre erősebbé vált a fordítóképzés tudományos megalapozottsága, folyamatosan nőtt a fordítástudományi problémakezelés részaránya.

93

94 1. 3. A nyelvelsajátításban nem az oktatás maga, hanem a nyelvoktatók tudatának és az idegennyelvnek az interakciója a fő tényező. Ezt az interakciót mindenekelőtt a nyelvelsajátítás inherens és genetikailag megalapozott pszichofiziológiai törvényei határozzák meg. A fordítóképzésben sem az oktatás maga, hanem a forrás- és célnyelvnek, valamint a leendő fordítók tudatának az interakciója a fő tényező. A fordítói kompetencia és performancia fejlődése is ugyanazokra a pszichofiziológiai törvényekre épül, mint a nyelvelsajátítás. (Wilss 1992, 27.)

95

96 1. 4. A nyelvoktatást, valamint a fordítóképzést is oly mértékben határozzák meg a közös specifikumaik, hogy sajátos öntörvényű entitásokként kell felfognunk őket. Az egyik specifikumnak az a lényege, hogy a többi tantárgytól eltérően a gyakorlati alkalmazás, a nyelvhasználat egyszerre cél és eszköz mindkét oktatási tevékenységben.

97 A másik közös specifikum pedig az, hogy a nyelvelsajátítás, valamint a fordítói kompetencia és performancia fejlődése is nem csupán univerzális, hanem speciális tanulási képességeket is követel. A nyelvelsajátítás speciális lingvo-kognitív, a fordítói kompetencia és performancia fejlődése pedig speciális interlingvális lingvo-kognitív tanulási készségeket és képességeket igényel. (Bausch, Christ, Hüllen, Krumm 1989, IX.)

98

99 1. 5. A fordítói kompetencia és performancia fejlődése a nyelvelsajátításhoz hasonlóan szintén konstruktív és kreatív folyamat. A fordítói tevékenység közben is hipotéziseket állítunk fel és javítjuk őket, tehát a fordítás is probléma-megoldó tevékenység ugyanúgy, mint a nyelvelsajátítás. A fordítás is speciális információfeldolgozás, sőt még nagyobb mértékben, mint a nyelvelsajátítás, mivel interlingvális, intertextuális szintaktikai, szemantikai és pragmatikai információfeldolgozásként definiálható.

100

101 2. A nyelvdidaktika hozzájárulása a fordításdidaktika kimunkálásához és továbbfejlesztéséhez.

102

103 2. 0. A fordítóképzés tudományos, azaz nyelvészeti és tanuláslélektani megalapozásához, tehát a fordítás didaktikájának, metodikájának és stratégiájának a kimunkálásához, valamint továbbfejlesztéséhez sokoldalú segítséget nyújthat a nyelvoktatás didaktikája, metodikája és stratégiája. Lényegesen hozzájárulhat ahhoz, hogy a fordítás törvényszerűségei alapján valóban jól működő fordításdidaktika, -metodika és -stratégia fejlődjön ki.

104

105 2. 1. Mindenekelőtt a leggyorsabban fejlődő humán diszciplínák közé tartozó nyelvdidaktika legfontosabb, Viëtorra visszavezethető axiomatikus alapelve járulhat hozzá lényegesen a fordításdidaktika kimunkálásához. Ez az alapelv: a szóbeliség prioritása az írásbeliséggel szemben arra hívja fel a fordításdidaktika művelőinek a figyelmét, hogy az emberi nyelv hangnyelv, primer megjelenési formájában a szóbeliség jellemzi. A humán intellektuális, mentális adottságok kiemelkedően legintenzívebben működő összetevője: a spontán-imitatív nyelvelsajátítás képessége a szóbeliséghez

kötött, hiszen az emberi nyelv szóbeli használata százezer évekkel előzi meg az írásbeliséget. Mivel a spontán-imitatív nyelvelsajátítás erői intenzíven csak a szóbeli fordítás készségének a fejlődését támogatják, az anyagkezelésben megfelelő helyet kell biztosítani a hangos nyelvnek nem csupán a tolmácsolásban, hanem a fordítóképzés területén is. A szóbeliség, a szóbeli fordítási gyakorlatok lehetővé teszik a fordítóképzés oktatói számára továbbá azt is, hogy ne csupán a végeredményből, az írott fordítói produktumból vonjanak le fordításdidaktikai, -metodikai és -stratégiai következtetéseket, hanem in statu nascendi szakaszában figyeljék meg tanítványaik fordítói tevékenységét a fordításelmélet immár folyamat-orientáltságával összhangban és ezen az alapon irányítsák és javítsák ezt a tevékenységet.

106

107 2. 2. Mivel a fordítás ugyanúgy nem lineáris folyamat, mint a nyelvelsajátítás, a nyelvdidaktika jelentős segítséget tud nyújtani a fordításdidaktikának a hallás utáni megértés két fajtája: a globális és a részletező megértés, valamint írásbeli megfelelőik, a kurzív olvasás (General Reading) és a tanulmányozó olvasás (Close Reading) alapján, összekapcsolva a szövegtömörítés igen hatékony eljárásával. A nyelvoktatással szemben a fordítóképzésben a hallás utáni globális megértés és a kurzív olvasás gyakoroltatása természetesen nem intra-, hanem interlingvális keretben folyik. A hallott vagy olvasott forrásnyelvű szöveg vezérgondolatát és fő gondolatait a fordítás szempontjából értelmezzük és a cél nyelv eszközeivel fogalmazzuk meg. Ez az effektív fordításmetodikai eljárás elősegíti a forrásnyelvű szöveg deverbálisizációját (francia interpretatív fordításelmélet alapfogalma), a mondat jelentéseknek a nyelvi buroktól való elkülönítését, legalábbis relatív függetlenítését. Ez az eljárás jelentősen elősegíti azt is, hogy a reverbalizációval kialakuló cél nyelvű szöveg ne legyen szellemében, nyelvi logikájában forrásnyelvi meghatározottságú, hanem következetesen igazodjék a cél nyelv normákhoz. A deverbálisizáció lényegesen csökkenti az abból adódó problémát, hogy a fordítónak gondolatok, közlemények, információk cél nyelvű megformálásakor a két nyelvben egymástól gyakran alapvetően eltérő szintaktikai és szemantikai struktúrát kell egyidejűleg kezelnie, egymásra vonatkoztatnia. Eljut ugyanis a nyelvi buroktól, közegetől, eszközöktől elválasztott, sőt függetlenített mondatjelentésekhez, a tisztán biológiai, kémiai, matematikai, műszaki információs tartalmakhoz, szövegjelentéshez.

108 A forrásnyelvű hangos szöveg (beszédprodukció) szakszerűen végrehajtott, interlingvális szempontú globális megértése, illetve az írott szöveg interlingvális szempontú kurzív olvasása és mindkét esetben a vezér- és főgondolatok cél nyelvű rögzítése lényegesen megkönnyíti a szöveg hallás utáni részletező megértését, valamint tanulmányozó olvasását. Hozzásegít a kiegészítő, járulékos gondolatok, közlemények, információk pontos megragadásához és átviteléhez a hangos vagy írott cél nyelvű szövegbe, tehát a transzfer maradéktalan végrehajtásához.

109

110 2. 3. A nyelvdidaktika kiváló amerikai művelőjének, Krashennek a monitorhipotézisére támaszkodva, amely jelzőrendszerként működve figyelmezteti a nyelvtanulót a hibázás veszélyére, kifejleszthető a fordítói monitoring: az a fordítói általános beállítódás, amely előre jelzi a fordítási hibaveszélyt. (Hönig és Kußmaul 1984, 11.)

111

112 2. 4. A nyelvdidaktika és nyelvoktatás fontos kognitív elve a reflexió alapján és analógiájára kimunkálható a translátológiai reflexió, amelynek az a lényege, hogy a

fordítói problematikáról folyó elmélkedés a fordítók rendszeres szellemi tevékenységévé válik és folyamatosan fejleszti a fordítói kompetenciájukat és performanciájukat. (Königs 1993, 120.)

113

114 3. A szakfordítóképzés oktatóival szemben támasztható követelmények.

115

116 3. 0. A fordítóképzésben súlyos probléma az, hogy a nyelvoktatást szintén művelő
nyelvtanárok a fordítóképzésben is hajlamosak arra, hogy fordításdidaktikai és
-metodikai anyagkezelés helyett nyelvidaktikai és -metodikai anyagkezelésre
szorítkozzanak. Ez a probléma fokozódik akkor, ha az oktatók elhanyagolják még a
nyelvidaktikát is és pusztán nyelvoktatói rutinjukra támaszkodva, szélsőséges
practicizmusba süllyedve oktatják a leendő fordítókat. Ekkor ugyanis az órákon még a
nyelvoktatás helyett is inkább csak valamiféle laza nyelvi, nyelvtani ismeretterjesztés
folyik, ez pedig nagyon távol áll a szakszerű fordítóképzéstől. Ez a probléma a
professzionális nyelvtanárokkal szemben támasztott követelményrendszer
transzlatólogiai adaptációjával jól megoldható.

117

118 3. 1. A professzionális nyelvtanárokkal szemben támasztott követelményrendszer:

119

120 3. 1. 1. Az egynyelvű kommunikáció képessége, a négy nyelvi alapkészség magas szintű
receptív és produktív működtetése.

121

122 3. 1. 2. A tudományosság, amelyet a felsőoktatási intézmények a nyelvoktatáshoz
szükséges diszciplínák: a nyelv-, irodalom- és nyelvoktatástudomány egyenrangú
oktatásával biztosítanak.

123

124 3. 1. 3. Az idegennyelv-oktatás didaktikája és metodikája mint a nyelvoktatás specifikus
diszciplínái, amellyel a professzionális nyelvtanár nyelvoktató munkájával
párhuzamosan receptíve és produktíve egyaránt folyamatosan foglalkozik. (Bausch,
Christ, Hüllen, Krumm 1989, IX.)

125

126 3. 2. Ennek analógiájára a fordítóképzés professzionális oktatóival szemben támasztható
követelményrendszer:

127

128 3. 2. 1. A kétnyelvű kommunikáció képessége, magas szintű fordítói teljesítményekre
képes fordítói kompetencia és performancia működtetése.

129

130 3. 2. 2. A tudományosság, magas szintű fordítástudományi ismeretek, amelyek
hazánkban többnyire csak önképzéssel szerezhetőek meg.

131

132 3. 2. 3. A fordításdidaktika mint a fordítóképzés specifikus diszciplínája, amellyel a
fordítóképzés professzionális oktatója gyakorlati fordításpedagógiai munkájával
párhuzamosan receptíve és produktíve rendszeresen foglalkozik.

133

134

135

136 **Hivatkozások:**

- 137 Apel, F. (1983): Literarische Übersetzung. Stuttgart.
- 138 Bausch, K.-R. / Christ, H. / Hüllen, W. / Krumm, H.-J. (szerk.) (1989): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- 139 Henschelmann, K. (1984): Die Ausbildung des Übersetzers. In: Kapp, V. (szerk.): Übersetzer und Dolmetscher. München.
- 140 Hönig, H. G. / Kußmaul, P. (1984): Strategie der Übersetzung. Tübingen.
- 141 Kapp, V. (szerk.) (1984): Übersetzer und Dolmetscher. München.
- 142 Klaudy K. (1998): A magyarországi fordítóképzés. In: MONYO 1.
- 143 Königs, F. G. (1993): Psycholinguistische und didaktische Aspekte der Übersetzerausbildung. München.
- 144 Szabadi K. (1999): A fordítás minősége a fordítástudomány és a felhasználók szemszögéből. In: Fordítástudomány 1.
- 145 Thiel, F. G. (1984): Ansätze zu einer Methodologie der übersetzungsrelevanten Textanalyse. In: Kapp, V. (szerk.): Übersetzer und Dolmetscher. München.
- 146 Wilss, W. (1978): Thesen zur angewandten Übersetzungswissenschaft. In: IRAL XVI. 3.
- 147 Wilss, W. (1992): Übersetzungsfertigkeit. Tübingen.

Havas Lászlóné
Debreceni Egyetem
Idegennyelvi Központ

A terminológia görög-latin gyökerei és egy európai szaknyelv oktatásának néhány kérdése

A modern nyelvoktatás a kommunikatív tudás megszerzésére helyezi a hangsúlyt, ami alapjában véve helyes. Ugyanakkor nem szabad elfelednünk, hogy az írott nyelv normáinak jelentősége nem kisebbedett, sőt éppen a tudományok egyre átfogóbb jellege és a tudományos szakirodalom fokozódó gyorsaságú megismerése a nyomtatott és az elektronikus médiumok révén ma is arra kötelez, hogy egy-egy adott nyelv szakmai nyelvi vonatkozásait kellő alapossággal ismerjük meg és korrekt módon tudjuk alkalmazni.

A tudományok nagyfokú integrálódása ellenére a szakirodalmat még ma is különféle nyelveken művelik, bár az angol szerzett prioritást főleg a természettudományok terén. A nyelvet tanulókat arra kell felkészítenünk, hogy a nyelvek közötti átjárhatóságra fokozott mértékben legyenek fogékonyak a szakmai nyelvezet terén. Egy, a klasszikus görög és latin alapokra épülő európai közös szakmai szókincs elsajátítása, az alapvető intermorfémák, interfrazéologizmusok ismerete mindenki számára csak nyereség lehet, de a tudományok, a technika és az új európai politikai-gazdasági jelenségek tanulmányozása terén elengedhetetlen. A nyelvtanár számára is kihívás ez a fajta nyelvtanítási szemlélet.

Dolgozatomban be szeretném mutatni a Debreceni Egyetem Idegennyelvi Központjában közel húsz éve folytatott ez irányú tevékenységem néhány mozzanatát elsősorban a görög-latin alapú szakmai szókincs vonatkozásában, valamint egy kezdők számára írt, szakmai nyelvet tanító nyelvkönyv használata során szerzett tapasztalataimat.

A tudományos szakirodalom olvasásának követelménye, a szakirodalom történeti kutatása, vagy egyáltalán a korábban írt szakirodalom megismerésének szükségessége megköveteli, hogy az európai nyelveket tanulók kompetens ismeretekkel rendelkezzenek az adott nyelv írott normái terén, és a szakirodalmat elfogadható módon tudják olvasni vagy fordítani. Ezért a lektorátusokon folyó szaknyelvoktatásnak nagy feladatot kell ellátnia és végeznie.

Mintegy húsz év távlatára visszatekintve a Debreceni Egyetem BTK és TTK karain a francia nyelvet tanuló hallgatók nyelvismeretét illetően a következőket tapasztaltam. Az 1980-as évek elején még azok a hallgatók jártak nyelvi órákra, akik egy korábbi tanterv és nyelvi tankönyv ismereteivel jöttek a lektorátusra. Ez a koncepció nyelvtanközpontú volt és többnyire leírt szövegeket tanított. Ezzel a hallgatósággal viszonylag könnyen lehetett szakmai szövegeket fordítani. (Tegyük viszont azt is hozzá, hogy akkoriban a nyugati nyelveket felsőévesek tanulták, akik már kellő szakmai tudással is rendelkeztek.) A számukra összeállított szakszövegolvasó bölcsészjegyzetem¹ szövegeinek olvastatásával viszont már nem boldogultam könnyen a nyolcvanas évek végétől, amikor az új koncepciójú nyelvi tankönyvek ismeretével érkeztek a hallgatók. Ettől kezdve vált szükségessé elgondolásom

szerint az, hogy az újonnan szerveződött haladó vagy középhaladó szintű csoportokban a nyelvtant minden olyan nyelvi elem megtanulásával – és sajnos nem ismétlésével vagy rendszerezésével – kezdjük az első félévben, mely nélkül nem lehet elindulni szakszövegek olvasása terén (igenevek, értelmezők, szenvedő szerkezet, szóképzés, szószármaztatás stb.). A francia nyelvet viszonylag kevesebben tanulják a lektorátuson, így nem ritka, hogy különböző természettudományokat tanulók – sőt nem egyszer bölcsészekkel is kiegészülve – együtt olvassák a szakszöveget. Ez a munka tartalmi szempontból nem hátrányos, hiszen a hallgatók bizonyos interdiszciplináris ismeretekre tehetnek szert. Nyelvi szempontból viszont ez azt igényli, hogy ne csak a szaknyelv grammatikai elemeit tanuljuk, hanem lexikájához is integrált módon közeledjünk.

A munka során nemcsak a különféle tudományágak szakmai szókincsének közös vonásait kell összegyűjtenünk, hanem alapozni kell a hallgatók más nyelvekből szerzett lexikai ismereteire is, s ezzel nagy mértékben meg lehet könnyíteni a nyelvek közti átjárhatóság kérdését, mely a mai integrálódásra irányuló világban elengedhetetlen.²

Az európai közös terminológia problémakörének óriási külföldi szakirodalma van. 1994-ben Tübingenben rendeztek e témában nemzetközi konferenciát, mely a közös európai tudományos szakszókincs történetével és nyelvpedagógiai vonatkozásaival foglalkozott.³ A konferencia ajánlásai között szerepelt egy *eurolexika*, vagy ahogy ott elnevezték *eurolatein*, más néven *páneuropeizmusok* dokumentációjának létrehozása, s annak felhasználása a szakmai nyelv tanítása során.⁴

Francia nyelvterületen az újabb időkben főleg P. Guiraud, L. Guilbert, J. Cellard, J. Peytard nevéhez fűződik a tudományos terminológia és a *mots savants* kérdésének elméleti tisztázása és tartalmi elemzése az újabb előfordulásokban.⁵

Mint ismeretes, az újlatin nyelvekbe s lényegében az angolszász nyelvekbe is a szabályos nyelvfejlődés során kerültek át kevés változtatással a latinból és a latin közvetítésével a görögből szóképző elemek. Tudatosan formált latin-görög eredetű szavakat a francia nyelvben viszont már a 14. századtól találhatunk. A humanizmus korától a 18. századig a tudomány nyelve Európában a klasszikus mércét életre keltő írott humanista latin nyelv volt (lásd: Andreas Vesalius, Linné, Newton stb.), mely átvett a görög nyelvből számos fogalmat, s felhasználta a görög nyelv igen rugalmasan alkalmazható szóképző és szóalkotó rendszerét. Az újonnan alkotott fogalmak később bekerültek a nemzeti nyelvekbe. Ez az európai tudományos latin nyelv kínált lehetőséget a 19. század végén és kínál napjainkban is a szaknyelv bizonyos mértékű *újabb reneszánszára*, amikor is az óriási mennyiségű új fogalom képzésekor erre a rendszerre lehet alapozni.⁶ A klasszikus nyelvek szempontjából mondhatnánk persze, hogy az új fogalmaknak sokszor nem sok köze van a klasszikus nyelvekben szereplő jelentésekhez, mert például az újonnan alkotott fogalmak nagy részénél csupán csak felhasználták a latin-görög gyökereket. Jó példa erre a *microbe* (mikroba) szó, melyet Sédillot alkotott 1878-ban gyűjtőfogalomként egy tanulmányában a különféle, Pasteur által felfedezett mikroorganizmusok jelölésére.⁷ (Benveniste 1966. 82–95). Hibrid szavak is létrejöttek görög és latin elemek egymáshoz illesztésével, pl. *télécommunication*, *avitaminose*, *antidépresseur*, *organigramme*. A *mikro* és *mini* pár, valamint a *makro* és a *maxi* önkényes szembeállítás (a *mini* – *maxi* és *mikro* – *makro* helyett) éppoly helytelennek tűnhetett korábban, mint napjainkban az, hogy az egyébként szinonim latin *super* és a görög *hyper* szavakat egyesek úgy értelmezik, hogy a *hyper* nagyobb méretű fogalmat jelöl, mint a *super*.

Bárhogyan is alakult ki sok szó az évszázadok során a szaknyelvekben, nekünk szembesülnünk kell létezésükkel, tudatosítani kell a szóképző és szóalkotó elemek eredeti jelentését, hiszen könnyebben megjegyezhetők az olyan kifejezések, ahol az alkotóelemek jelentéséről van valamilyen fogalmunk. (*Français dans le Monde*, N° 61, 1968. 29).

A neologizmusok és a köznyelvi formák egymás mellett élését feltétlenül rendszerbe foglalva kell tanítani hallgatóinknak a szakszövegek olvastatása kapcsán. Hosszú évek tapasztalata alapján látom, hogy a nyelvvel nem különösebb intenzitással foglalkozók

maguktól csak ritkán jönnek rá a képzőrendszer összefüggéseire, s főleg nehezen ismerik fel ugyanazt a képzőt más nyelvekben. Latintanár is lévén, latin óráimon szintén áttekintjük e rendszert a modern szaknyelvek szempontjából. Számtalanszor kitűnik, hogy a szakszavakat a hallgatók tanulmányaik során csak bemagolják, összefüggéseket nem látnak, illetve nem láthatnak a klasszikus nyelvek ismeretének hiányában, s a modern nyelvekkel analógiát vonni eleinte igen nehezen tudnak (pl. *mobilitas* – *mobilité* – *mobility* – *mobilità* – *Mobilität* stb.).

E képzőrendszer tanításához a francia nyelv vonatkozásában is bőven van szakirodalom: a hagyományos koncepciójú francia nyelvtanok mindegyikében megtalálhatók teljes vagy kevésbé teljes változatban a köz- és szaknyelvi átvételek, s mindegyikük rámutat egy-egy olyan szempontra, melyet a tanítási gyakorlatban fel lehet használni. A legalaposabb Grevisse nyelvtana (1964. 199–144). Van, aki párhuzamosan mutatja be a két forma egymás mellett élését, pl. *intercostal* és *entrecôte* – lat. *inter* –, *transatlantique* és *traverser* – lat. *trans* – (Martin, J. – Lecomte, J. 1962. 337–345). A görög és latin prefixumok ekvivalenciájára mutat rá, sajnos csak egy példával, a fenti mű, amikor a tagadás prefixumokkal való kifejezését mutatja be: hasonló jelentésű a görög *a* vagy *an* (*aphone*, *anarchie*), a latin *de*, *des* vagy *in* (*dégarnir*, *désobliger*, *infidèle*) és a germán eredetű *mé* vagy *més* (*mécontent*, *mésaventure*). Martin és Lecomte, valamint Maurice Rat nyelvtana egyszerűen kezelhető táblázatokat kínál (Rat, Maurice 1965. 29–30 és 33–43). A könnyen összekeverhető képzett szavakra, mint *abjurer* – *adjurer*, *effraction* – *infraction* stb., hívja fel a figyelmet M. C. Bayol és M. J. Bavencoffe szerzők nyelvtankönyve (1998. 19). G. Mauger szófajok szerint csoportosít (1968. 27–29, 40–41, 297). Kelemen Jolán a mássalhangzó-hasonulásokra is felhívja a figyelmet (1985. 476–479). A Larousse szótárak hagyománya, hogy ábécérendben közlik a görög és latin eredetű szóképző elemeket, nem téve különbséget a köz- és a szaknyelvi átvételek között (*Le Petit Larousse*. 1993. 19–22). Gyakorlati szempontból talán így célszerű bemutatni a rendszert, mivel sajnos a mai fiatalok alig-alig ismerik a klasszikus nyelveket. Egy-két órát feltétlenül szánni kell erre a munkára. A gyakoroltatás egyik egyszerű módja lehet, hogy a szaknyelvben használt, a hallgatók által már ismert latinos formájú szakszavakat megpróbálják franciául megmondani vagy szótárban megkeresni, önálló munkaként jegyzéket is készíthetnek ilyen szavakról szótár segítségével. A továbbiakban pedig tudatosan észre kell vétetnünk ezeket a szóképző elemeket és jelentéstartalmukat az olvasott szövegekben.

E képzőrendszer ismeretének fontosságát bizonyítandó egy példát szeretnék bemutatni. Egy biológia szakos hallgatóm, aki már hatodik éve tanult franciául, a fordításra választott szöveggel nem boldogult mindenütt, mivel az Eckhardt-szótárban nem talált meg minden szakszót. Két kérdéses szót kontrollként felolvastam a franciául nem tudó magyar szakosaimnak, akikkel latinórán már átvettük e képzőrendszert. Ők azonnal meg tudták mondani a kérdéses szavak jelentését: “Seul de tous les Primates, l'Homme a une attitude verticale parfaite, celle-ci correspondant au type dit *locomoteur bipède*, ou encore *orthograde*.”⁸

Összegezve az elmondottakat: a szaknyelv lexikájának elsajátításához vagy könnyebb megértéséhez tehát nagy segítséget nyújt a görög-latin szóelemeknek és az európai nyelvekben létező változatainak ismerete.

A probléma felvetése során említettem, hogy a szaknyelv fordításának oktatásakor foglalkozni kell azokkal a mondattípusokkal és -szerkezetekkel, melyek a leggyakrabban fordulnak elő a szaknyelvi szövegekben. Ezek az okot, következményt tartalmazó mondatok, a hipotézisek és a definíciók megszövegezésének lehetséges változatai, a legfontosabb szerkezetek, melyek kötőmódot vonzanak, és természetesen azok az igék vagy névszók, melyek mindezek kifejezésére szolgálnak. Az alapvető szókincs tanulmányozásakor kitűnik, hogy a legfontosabb igék vagy névszók interdiszciplinárisak: *observer*, *examiner*, *exprimer*, *perfectionner*, *déterminer*, *développer*, *formule*, *condition*, *application*, *relation*, *théorie*, *structure* stb. (*Français dans le Monde*, N° 61, 1968. 27–30).

Az interdiszciplináris mondatok és szerkezetek megfigyeltetését és gyakoroltatását egy, az írott szaknyelv oktatására készült, nálunk kevésbé ismert tankönyv alapján szeretném röviden bemutatni. Ezt a könyvet néhány féléven át több csoportban is tanítottam.⁹ A francia nyelvkönyv amerikaiak számára készült, s kezdő szinttől indul. A szövegek megválasztásában is a tudományok integritására törekszik, minden egységben találunk eredeti szöveget a humán és reáltudományok köréből. A tankönyv bevezető része érdekes. Az első egység névszók olvastatásával indul, ezek végződésük típusa szerint vannak elrendezve. E szavak az angol anyanyelvűek számára ismertek (*théorie, construction, identité, amateur, général, cosmique* stb.). E hangtani bevezető egyébként is jó szolgálatot tesz a magyar ajkú kezdő szintű csoportjainkban is, hiszen e hallgatók rendszerint angoltudással rendelkeznek, akik számára nehézséget okoznak a hasonló módon leírt, de másképp ejtendő internacionalizmusok. A szerző számára jó alkalom kínálkozik, hogy ebben a részben felhívja a figyelmet az úgynevezett hamis barátokra (*faux amis, false friends*), melyekre mindig figyelniünk kell az integrált szaknyelvvoktatás terén. A további egységekben a következő módon bővül a kör: főnevek névelővel, jelzős szerkezetek, alapvető prepozíciók, birtokos és mutató melléknevek, számnevek. Majd befejezett melléknévi igeneves kifejezéseket találunk és ezekhez kapcsolódóan a legfontosabb határozószókat. Egy példa: *méthode – une méthode – une bonne méthode – ces bonnes méthodes – avec ces bonnes méthodes – avec ces bonnes méthodes perfectionnées – avec ces bonnes méthodes actuellement perfectionnées*. Az *être* és *avoir* igék hozzáadásával most már megállapítások következnek. A tankönyv harmadik egységében, melyhez 4-5 óra tanulás után lehet eljutni, ilyen mondatokat találunk: *La sociologie est une science moderne qui traite des phénomènes sociaux*; és a párhuzamos mondat: *La cybernétique est une nouvelle science qui traite des machines automatiques*.¹⁰ Egy nagyon leegyszerűsített igeragozási bevezető, a szenvedő szerkezetű mondatok és a legfontosabb vonatkozó névmások után már összefüggő szövegeket olvasunk ilyen címekkel: *A fény, A hang, Chateaubriand: Napóleon Egyiptomban, A pszichológusok munkája, Az oxigén, A nitrogén*, sőt az ismert történet is szerepel az örökségként kapott 17 tevékenységéről. E szövegek nagy részét szinte szótározás nélkül megérti az, aki következetesen végigolvasta és tanulmányozta a bevezető egységeket, mert azok szókészletét a szerző a szövegek alapján állította össze. A 14 egységből álló tankönyv tanulhatóságát a rendkívül sok gyakorlat és feladatlap, a jó nyelvtani összefoglaló és szószerkezet, valamint egyéb precíz apparátus biztosítja.

Több kezdő csoportban is indultunk már ezzel a tankönyvvel, ahol a felsőéves hallgatók vállalták ezt a munkát annak érdekében, hogy mihamarabb tudjanak szakszöveget olvasni francia nyelven. A tizenkettedik órától egy beszélt nyelvet tanító könyvvel párhuzamosan dolgoztunk, ami nem jelent törést, mert a megismert struktúrákat könnyen lehet alkalmazni beszélt nyelvi szókincsre is. Egyébként ezt a tankönyvet évek óta haladó csoportjainkban szakszöveg olvasásához használjuk, mivel szemelvényei változatos témájúak és színvonalasak.

Az ilyen interdiszciplináris nyelvtanítási programok részbeni vagy teljes felhasználása, a szakszavaknak europeizmusok szintjén való kezelése, a nyelvi átjárhatóságra való képesség kialakítása jelenti valójában az úgynevezett európai szaknyelv oktatásának lényegét.

Hivatkozások:

- Bayol, M. C. – Bavencoffe, M. J. (1998): *La grammaire française*. Nathan, Paris.
Benveniste, E. (1966): Formes nouvelles de la composition nominale. In: *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*. 82–95.
Cellard, Jacques (1979): *Les cinq cent racines grecques et latines les plus importantes du vocabulaire français*. I. Racines grecques. Duculot, Paris.
Cellard, Jacques (1980): *Les cinq cent racines grecques et latines les plus importantes du vocabulaire français*. II. Racines latines. Duculot, Paris.
Cellard, Jacques (1985): *Histoire des mots*. La Découverte – Le Monde, Paris.

- Reboullet, A. (réd.) (1968): *Le français langue des sciences et des techniques.. Français dans le Monde*. N° 61, Hachette – Larousse.
- Grevisse, Maurice 1964: *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. 8^e édition revue. J. Duculot S. A., Gembroux és Librairie A. Hatier, Paris.
- Guilbert, Louis (1975): *La créativité lexicale*. Paris.
- Guiraud, Pierre (1968): *Les mots savants*. P.U.F., Paris.
- Kelemen, Jolán (1985): *Grammaire du français contemporain*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Langue française* N° 64. (1984): Français technique et scientifique: reformulation, enseignement. Larousse, Paris.
- Le Petit Larousse. Dictionnaire encyclopédique*. (1993): Larousse, Paris.
- Leclercq, H. (1982): Les terminologies scientifiques. Un pont entre les langues? In: Caudmont, Jean (Hrsg.): *Sprachen in Kontakt. Langues en contact*. Tübingen, 161–179.
- Lerat, Pierre (1988): Les internationalismes dans les langues romanes. In: *Homages à Bernard Pottier*. Bd. 2. Paris, 438–491.
- Martin, J. – Lecomte, J. (1962): *Grammaire française*. Masson et Cie, Paris.
- Masselin, J. – Delsol, A. – Duchaigne, R. (1982 és 1989): *Le français scientifique et technique I. (1982) –II. (1989)*. Hatier, Paris.
- Mauger, G. (1968): *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*. Hachette, Paris.
- Munske, Horst Haider – Kirkness, Alan (1996): Eurolatein. *Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen*. Reiche Germanistische Linguistik. Max Niemeyer, Tübingen.
- Néologie et lexicologie. Hommage à Louis Guilbert* (1979). Collection Langue et Langage, Larousse, Paris.
- Peytard, J. (1964): Motivation et préfixation: remarques sur les mots construits avec l'élément «télé». In: *Cahiers de Lexicologie*, Vol. IV - 1, 37–44, Didier-Larousse, Paris.
- Peytard, J. (1969): De l'ambiguïté sémantique dans les lexies préfixées par *auto-*. In: *Langue française*. N° 4. La sémantique, 88–107, Larousse, Paris.
- Peytard, J. (1973): De la diffusion d'un élément préfixal: *mini-*. In: *Langue française*. N° 17. Les vocabulaires techniques et scientifiques 18–30, Larousse, Paris.
- Rat, Maurice (1965): *Grammaire française pour tous*. Garnier Frères, Paris.

Jegyzet:

1. Havas Lászlóné (szerk.) (1985): *Francia nyelvű szakszövegek bölcsészhallgatók számára*. Kézirat gyanánt. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
2. Meissner, Franz-Joseph: *Eurolexis und Fremdsprachendidaktik*. In: Munske–Kirkness (1996). 275–284.
3. Az Eurolatein című, 1994-ben Tübingenben tartott konferencia kiadott anyagának bibliográfiájában több mint ötszáz cím szerepel minden európai nyelv vonatkozásában. A kötetet ismerteti: M. Nagy Ilona, *Modern Nyelvoktatás* VII. 2001, 75-76.o.
4. A témához lásd Havas Lászlóné: A latin és a görög nyelv interkommunikációs és interkulturális szerepe a tudományok és a modern nyelvek oktatásában. In: *A nyelv nevelő szerepe* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Lingua Franca Csoport Pécs, 2002, 53-58.o.
5. Alapvető mű: P. Guiraud (1968). A rendkívül gazdag szakirodalomból lásd a legfontosabbakat a bibliográfiában.
6. J. Peytard nagyon alapos cikkeken dolgozta fel a latin-görög eredetű prefixumok jelenlétének történetét a francia nyelvben. Lásd a bibliográfiában.
7. E szónál a *mikrobiosz* görög szó elvesztette eredeti jelentését ('rövid életű'), és 'kis élőlény' jelentéssel került be az európai szaknyelvbe, s ezt maga Pasteur is így használta a továbbiakban. Lásd: Benveniste, 1966. 82-95.
8. Pierre, M. – Grasse, P. (1955): *Traité de Zoologie*. Masson et Cie, Paris, 2087. In: Havas Lászlóné (szerk.) (1993): *Francia nyelvű szakszövegek TTK szakos hallgatók számára III*. Kézirat gyanánt. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Idegennyelvi Központ, Debrecen, 153.
9. Stack, Edward M. (1979): *Reading French in the Arts and Sciences*. Houghton Mifflin Company, Boston.
10. I.m., 18.

Heltai Pál
Szent István Egyetem
Nyelvi Intézet

A kontrasztív nyelvészet a fordítás oktatásában

1. A klasszikus kontrasztív nyelvészet a fonológiai és grammatikai kontrasztok tanulmányozása alapján próbálta a nyelvoktatás és a fordítás folyamatait jellemezni, illetve befolyásolni. A kontrasztív nyelvészetre támaszkodó ún. nyelvészeti fordításelmélet azonban nem tudott a fordítás folyamatáról érdemlegesen mondani. A mai fordításelméletek a szövegnyelvészeti és pragmatikai kérdéseket helyezik előtérbe (vö. Hatim and Mason 1990).

2. Ugyanakkor a „kontrasztív nyelvtan” nevű tantárgy a SZIE gödöllői karain folyó szakfordítói képzésben és több más intézményben külön tárgyként szerepel. Ezért célszerű megvizsgálnunk, milyen szerepe van a kontrasztív nyelvtannak a fordítás oktatásában. Valóban meghatározó, központi szerepe van?

3. A nyelvi struktúrák különbségeinek tanulmányozása, a rendszerszerű megfelelések keresése és a fordításoktatásnak a nyelvi kontrasztokra való alapozása azért szorult háttérbe, mert kiderült, hogy a nyelvi kompetencia szükséges, de nem elégséges feltétele a fordításnak. Nem mondatszinten fordítunk, és ha a fordító megfelelő nyelvi kompetenciával rendelkezik, a nyelvi kontrasztok okozta problémák triviálisnak bizonyulhatnak. Korábbi tanulmányaim szerint (Heltai 1995, 1996) a nyelvvizsgafordításban problémát okozó nyelvtani-lexikai problémák a nyelvtudás magasabb szintjein már nem vezetnek fordítási problémákhoz. A nyelvi kontrasztokból következő kötelező átváltások (például a birtokos szerkezet feloldása, a szenvedő szerkezet vagy igeneves szerkezetek fordítása) inkább a nyelvtudás középhaladó-haladó szintjén és inkább idegen nyelvre történő fordításban okoznak gondot, tehát a nyelvtudás hiányait jelzik. Később a nyelvi kontrasztok által igényelt átváltások - sokszor külön oktatás nélkül is - automatizálódnak. Éppen ezért bizonyos típusú szakszövegek fordítása - olyanoké, amelyek többnyire csak a nyelvi kontrasztok által szükségessé tett automatizált átváltásokat teszik szükségessé - külön fordítói képzés nélkül, *csak* a nyelvi kompetencia és a szakismeretek (és minimális fordítási gyakorlat) alapján is reális vállalkozás, legalábbis az ún. munkafordítás szintjén.

A fentiek személtetése céljából vizsgáljunk meg egy angol szakszövegrészletet és annak magyar fordítását:

<p>One of the centerpieces of the Earth Summit was the Framework Convention <u>on Climate Change signed by the world leaders gathered in Rio</u>. In the five years since, the urgency of the climate problem has grown, according to scientists. <u>With the atmospheric concentration of carbon dioxide at its highest level in 150,000 years</u> – and still increasing – the world <u>is projected to face</u> a rate of climate change in the next several decades that exceeds natural rates by a factor of 10. Scientists believe that the rapid climate <u>change ahead is likely to be</u> erratic, disruptive and unpredictable. Local weather patterns may shift suddenly. The incidence of floods, droughts, fires, and heat outbreaks will probably increase as global temperatures rise. Between 1990 and 1995, annual fossil-fuel-related emissions of carbon, which produce carbon dioxide, rose by 113 tons, <u>reaching 6 billion tons in 1995</u>. They would have risen an additional 400-500 million tons if not for <u>the collapse of fossil-fuel-dependent industries in Central and Eastern Europe</u>. An estimated 1.6 billion tons of additional carbon <u>are released</u> annually from forest clearing, primarily in tropical regions. Emissions of CFC's, another important greenhouse gas, are falling sharply as a result of <u>efforts to protect the ozone layer</u>, while emissions of hydrofluorocarbons and methane – both potent greenhouse gases – are still increasing.</p>	<p>148 A világcsúcs egyik központi kérdése az éghajlat-változási keret-egyezmény volt, melyet a Rióban összegyűlt vezetők aláírtak. A kutatók szerint az azóta eltelt öt esztendőben még sürgetőbbé vált a probléma megoldása. A szén-dioxid légköri koncentrációja 150 000 év legmagasabb értékére kúszott fel, s tovább növekszik. Az előrejelzések szerint a világ olyan éghajlatváltozást fog tapasztalni a következő évtizedekben, amelynek gyorsasága tízszerese a természetesnek. A kutatók úgy vélik, hogy az előttünk álló gyors éghajlatváltozás várhatóan szeszélyes, romboló és kiszámíthatatlan lesz. A megszokott időjárás sok helyütt hirtelen megváltozhat. A globális középhőmérséklet emelkedésével valószínűleg nőni fog az árvizek, az aszályok, a tüzek és a hóhullámok gyakorisága.</p> <p>1990 és 1995 között évi 113 millió tonnával nőtt a fosszilis fűtőanyagok elégetésével felszabaduló szén-dioxid mennyisége, s 1995-re elérte a 6 milliárd tonnát. Ez 400-500 millió tonnával kevesebb, mint amennyi akkor szabadult volna fel, ha nem ment volna tönkre Közép- és Kelet-Európa fosszilis energiahordozókkal működő ipara. Becslések szerint további évi 1,6 milliárd tonna szén kerül a légkörbe az erdők pusztításával elsősorban a trópusokon. Az ugyancsak üvegházhatást okozó CFC-k kibocsátása meredeken zuhan, hála az ózonréteg védelmére hozott intézkedéseknek, a fluor-szénhidrogének és a metán - mindkettő felmelegítő hatású - kibocsátása viszont még mindig növekvőben van.</p>
--	--

A kontrasztív nyelvtani elemzés feltehetőleg az aláhúzott részeket fogja azonosítani, mint a két nyelv között eltérő struktúrákat, és ezek fordításához ad támpontot. Elmondhatja, hogy a hátravetett jelzős és az igeneves szerkezetek - *Convention on Climate Change, change ahead, the collapse of fossil-fuel-dependent industries in Central and Eastern Europe. efforts to protect the ozone layer* - vagy az igeneves szerkezetek - *signed by the world leaders gathered in Rio, With the atmospheric concentration of carbon dioxide at its highest level in 150,000 years, reaching 6 billion tons, is projected to face, is likely to be* - milyen szerkezeteknek feleltethetők meg a magyar nyelvben. A tapasztalat viszont azt mutatja, hogy ezeket a struktúrákat jó nyelvtudással és/vagy némi fordítási gyakorlattal különösebb gond nélkül le lehet fordítani, és a fordítók sem ezeket a szerkezeteket tekintik problémának. Ugyanakkor a kontrasztív nyelvtan nem ad támpontot arra nézvést, hogyan is jött létre az adott szövegben a *the urgency of the climate problem has grown, a rate of climate change ... that exceeds natural rates by a factor of 10, local weather patterns, as global temperatures rise, another important greenhouse gas, both potent greenhouse gases* fordítása.

A kontrasztív nyelvtan keretei között tehát olyan nyelvtani struktúrák összehasonlításával foglalkozunk, amelyek kötelező átváltásokat tesznek szükségessé. Ez egyrészt fölösleges, mert a nyelvtudás haladó szintjén, amikor a hallgatók már jól ismerik az angol struktúrák formáját, funkcióját, jelentését, kis fordítási gyakorlattal ezek automatizálódnak, ugyanakkor nem elégséges, hiszen a szövegek végső megformálása során (ha nem munkafordítást készítünk) egy sor olyan tényezőt kell figyelembe venni, amelyekre a kontrasztív nyelvtan hatóköre nem terjed ki.

4. Vajon azt jelentik-e a fentiek, hogy a kontrasztív nyelvtan tanítása fölösleges, és jobban tesszük, ha alaposan megtanítjuk az adott idegen nyelvet, illetve nyelvtant, és aztán fordítatunk, amennyit csak lehet? A legtöbb nyelvtanárban, illetve fordítási kérdésekkel foglalkozó kutatóban és fordítást oktató tanárban mélyen gyökerezik az a hit, hogy a nyelvi különbségeknek fontos szerepe van a fordításban, ezért a fordítóképzés során fontos szerepe kell legyen ezek tanulmányozásának. Ez a hit nyilvánvalóan ugyanúgy szakmai tapasztalaton alapul, mint az általam vázolt következtetések. Ha ezt az ellentmondást fel akarjuk oldani, nem úgy kell föltennünk a kérdést, hogy van-e haszna a kontrasztív nyelvtan tanításának, hanem úgy, hogy milyen kontrasztív nyelvtant tanítsunk?

5. A kérdésre adott válasz attól függ, hogy milyen szinten és milyen irányú fordítást oktatunk. Magyarról idegen nyelvre történő oktatásnál alacsonyabb nyelvi szintekre vonatkozó kontrasztív információkat is érdemes megemlíteni, sőt gyakoroltatni, le egészen az egyes és többes szám használatáig, vagy egyes viszonyszók, illetve ragok megfeleltetéséig. Azt azonban tudnunk kell, hogy itt inkább a nyelv tanításáról van szó, mint a fordítás oktatásáról. Általában véve mind az idegen nyelvről magyarra, mind a magyarról idegen nyelvre történő fordítás esetében azt mondhatjuk, hogy - felsőfokú nyelvtudást feltételezve - azokat a kontrasztokat érdemes tudatosítani, amelyek nem egy-egy partikuláris nyelvtani jelenséggel kapcsolatosak, hanem a nyelvtani eszközökkel kifejezett általános szemantikai különbségekkel (jelentéstartományokkal), amelyek a szövegépítés szempontjából is fontosak, és/vagy az általános célú nyelvtanulás során történő összevetésekből kimaradnak

A nyelvtani kontrasztokkal kapcsolatban megjegyzendő, hogy bár ezek önmagukban véve sokszor triviálisnak tűnnek, a szövegszintű, illetve pragmatikai síkon megjelenő fordítási problémák sok esetben nyelvi kontrasztokra vezethetők vissza, illetve bizonyos nyelvi elemekben fejeződnek ki. Klaudy szerint például a személyes névmás „jó példa arra, hogy egy egyszerű különbség két nyelv grammatikai rendszerében milyen messzemenő következményekkel járhat a fordításra nézve ...”

Angol-magyar, illetve magyar-angol viszonylatban például a következő nyelvtani kontrasztok vezethetnek komoly fordítási nehézségekhez:

- aspektuális jelentések kifejezése nyelvtani és lexikai eszközökkel
- modális jelentések kifejezése nyelvtani és lexikai eszközökkel
- állapot és cselekvés kifejezése: állapot- és cselekvésszavak, melléknév vs. ige, predikatív melléknév, ideiglenes és állandó állapot, melléknévi igenév „igei ereje”
- szórendi kérdések: régi és új információ, fókusz, határozók sorrendje
- névmások: szövegbeni utalás
- mondatrészek és szemantikai szerepek: kauzatív és instrumentális szerkezetek
- mellérendelés és alárendelés

A kontrasztív nyelvtannak a hagyományos nyelvtanok felépítése helyett a funkcionális nyelvtanok felépítését kell követnie (például Leech és Svartvik 1975, Collins Cobuild 1990), és a „határozott névelő a magyarban és az angolban” helyett a „specifikus és generikus referencia az angolban és a magyarban” oldaláról kell megközelítenie a nyelvtani kérdéseket.

6. A kontrasztív nyelvtan tanítása során gyakran az adott nyelv általános leíró nyelvtanából indulunk ki, így kimaradnak olyan területek, amelyek az adott nyelv szempontjából periferiálisok, de a fordítás szempontjából fontosak. A kontrasztív nyelvtan sem feltétlenül azonos a nyelvvizsgára tanított angol (német, stb.) nyelvtan és a magyar nyelvtan megfelelő struktúráinak összehasonlításával. A nyelvtan mélyebb, rendszeresebb és átfogóbb összehasonlítására van szükség, továbbá olyan nyelvtani területek összevetésére, amelyek az általános nyelvoktatás során a háttérben maradnak. A fordítási hibák, illetve a fordítási nehézségek egy része valójában a nyelvtudás hiányaira vezethető vissza, de gyakran olyan hiányosságokra, amelyek az általános célú nyelvtanulás során nem kerülnek felszínre. Amennyiben tehát a kontrasztív nyelvtan révén ilyen területekre is kiterjesztjük tanulmányainkat, a kontrasztív nyelvészet természetesen hasznosan segíti a fordítói kompetencia kialakítását.

7. A kontrasztív nyelvészet nem azonos a kontrasztív nyelvtannal: a lexikai kontrasztok, a kontrasztív szövegnyelvészeti és kontrasztív pragmatikai kérdések ugyanolyan fontosak. Ezeknek a kérdéseknek a tanulmányozása fontos része a fordítás oktatásának. Végső soron tehát nem egyszerűen kontrasztív nyelvtant kell tanítanunk, hanem a két nyelv nyelvtani, lexikai, szemantika, pragmatikai és szövegnyelvészeti összevetését kell elvégeznünk, más szóval a hallgatónak *teljes kontrasztív áttekintést* kell kapnia.

8. Kérdés, hogy ha a szűken értelmezett kontrasztív nyelvészet helyett egy tágabban értelmezett kontrasztív nyelvészetet tanítunk, az vajon segít-e a fordítási kompetencia kialakításában?

Valójában nem tudjuk, mi a helyzet, hiszen a fordításoktatás hatékonyságát nemigen szokták kísérletekkel mérni. A tapasztalat egyelőre arra utal, hogy a nyelvi kontrasztok tudatosításának szerepe a fordításoktatásban több tényezőtől függ: a fordítás típusától (irodalmi, illetve szakfordítás), a fordítás irányától (L2-L1 vagy L1-L2), továbbá a nyelvtudás szintjétől. Feltételezhető, hogy a kontrasztív nyelvészeti megközelítés az L1-L2 irányú szakfordításban a leghasznosabb, mégpedig a középhaladó és a haladó szint között, míg az L2-L1 irányú irodalmi fordításban a legkisebb. Az L1-L2 irányú szakfordításban, mivel a pragmatikai és szociokulturális tényezők szerepe kisebb, a szövegszerkesztési jellemzők behatároltak, ugyanakkor a nyelvi kompetencia nem anyanyelvi szintű, a nyelvi kontrasztok tanulmányozásának, a kötelező és a fakultatív fordítási műveletek gyakoroltatásának nagyobb szerepe lehet. Természetesen nem zárhatjuk ki, sőt valószínű, hogy a nyelvi kontrasztok tudatosítása - a két nyelvre vonatkozó tudatosított, reflektált tudás - minden fordító és fordítójelölt számára hasznos, és lehet, hogy L2-L1 fordításban is elengedhetetlen ismeret, de konkrét vizsgálatokra lenne szükség ahhoz, hogy a tapasztalati adatokat vagy intuíciót alátámasszuk.

Azt is meg kell jegyeznünk, hogy mint a nyelvelsajátításban és a nyelvhasználatban általában a fordításban is - és elsősorban a szakfordításban - fontos szerepet játszik a rutin formulák, az elemzés nélküli sztereotípiák használata. Kontrasztív nyelvtani tényként megtaníthatom, hogy az angolban gyakrabban tesszük meg élettelen tárgyat/fogalmat/jelenséget alanynak, mint a magyarban, ugyanakkor egyáltalán nem biztos, hogy így tanulunk meg fordítani, és nem úgy, hogy a gyakran előforduló *The table shows ... A quake hit Venezuela ... Last week has seen a rise in unemployment ...* típusú mondatokat memorizáljuk.

9. Végző következtetésként tehát azt mondhatjuk, hogy a kontrasztív nyelvtan oktatására, nyelvtudási szinttől és a fordítás irányától és típusától függően szükség van, de a szűken értelmezett kontrasztív nyelvtan mellett teljes kontrasztív áttekintésre, sőt bizonyos alkalmazott nyelvészeti ismeretek oktatására is szükség lehet. Nem feltétlenül bölcsészhallgatók privilégiuma kell legyen, hogy megismerkedjenek olyan kérdésekkel, mint kommunikatív kompetencia és annak összetevői, a stratégiai kompetencia különböző osztályozásai, a lexikai egyszerűsítés univerzáléi, a nyelvek közötti hatások, a transzfer és az interferencia. Természetesen ezen kérdéseket külön is lehet tanulmányozni (például egy „Alkalmazott nyelvészet” c. tantárgy keretében), de a szervezési kérdésektől függetlenül érvényes, hogy a sokoldalúan képzett fordítónak tudatosított, reflektált tudással kell rendelkeznie.

Hivatkozások:

Collins Cobuild English Grammar, Collins, London & Glasgow, 1990

Hatim, B. and Mason, I. (1990): *Discourse and the translator*, Longman

Heltai, P. (1995): Fordíthatjuk -e Richard Coeur-de-Lion-t Hódító Vilmosnak? In: *Iskolakultúra*, 16-18, 62-85.

Heltai, P. (1996): Lexical Contrasts in Learners' Translations. In: *Translation Studies in Hungary* (K. Klaudy, J. Lambert and A. Sohár, eds.), Budapest, Scholastica, 71-82.

Klaudy, K. (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata*, Scholastica, Budapest.

Leech, G. and Svartvik, J. (1975). *A Communicative Grammar of English*. Longman, London.

Brown, L.R., Flavin, Ch. And French, H. State of the World. A report by the Worldwatch Institute. W.W.

Norton&Company 1997. In: *A világ helyzete*. Föld Napja Alapítvány, Budapest, 1997.

Lester R. Brown, Flavin, Ch. French, H.: *A világ helyzete*. Föld Napja Alapítvány, Budapest, 1997.

Mégis kinek a feladata?

Műfajok és diskurzusok a szaknyelvtanításban

149 *A modern szaknyelvoktatásban minden szakterület és nyelv esetén egyre nagyobb hangsúlyt kap a különböző szakmaspecifikus műfajok - írásbeli és szóbeli - tanítása. Az egészségügyi szaknyelvben is megtalálhatók ezek a jellegzetes műfajok, melyek többé-kevésbé különböznek a magyar, illetve az angol nyelv tekintetében. Szakfordító hallgatóinkkal (orvostanhallgatók) elsajátíttatjuk az angol orvosi szaknyelv leggyakrabban használt műfaji sajátosságait: önéletrajz, absztrakt, szakmai cikk, poszter, anamnézis felvétel, előadás; felmerül azonban a kérdés, hogy ismerik-e a hallgatók ugyanezen műfajok sajátosságait saját nyelvükön. Több főiskolai és egyetemi kar hallgatóitól érdeklődve azt hallottuk, hogy a magyar hallgatók többsége egyáltalán nem, vagy nem eléggé tájékozott jövőbeli szakmájának műfaji jellegzetességeivel kapcsolatban. Ezek oktatása a felsőoktatási intézményekben - tisztelet a kivételnek - hiányzik vagy hiányos. A hallgatók nagy része így idegen nyelven keresztül sajátítja el ezeket a készségeket (subskills). Bár mindez nem kifejezetten a nyelvtanár feladata, amint erre a címben is céloztam, sokat segíthetünk hallgatóinknak a műfajismertetéssel - tanítással szakmai karrierjük hazai, és külföldi alakulásában.*

Bevezetés

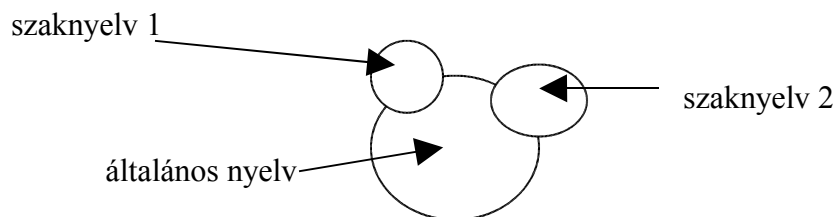
Az utóbbi két évtizedben megnőtt az érdeklődés a szaknyelv tanulása iránt. Megváltozott a nyelvtanulás célja és az odavezető út: a nyelvtanulásban már nem a célnyelv irodalmának tanulmányozása, az általános műveltséghez tartozó témák tárgyalása áll a középpontban, egyre inkább a nyelv kommunikációra való felhasználására tevődik át a hangsúly.

Az 1990-es évektől felgyorsultak a nemzetközi kapcsolatfelvételek, tárgyalások, megindult a külföldi tőke beáramlása hazánkba, így a nyelvtanulás új perspektívát kapott: a mindennapi szakmai szükségleteket kielégítő, képesség- és feladat-alapú, használat-orientált, kommunikatív nyelvtudás vált kívánatossá. Az ütőképes általános nyelvtudás már önmagában nem volt elegendő, a szakmai háttérismeret jelentős hangsúlyt kapott: a nyelv munkaeszközzé vált. E munkaeszköz ismerete az Európai Unióhoz való csatlakozás küszöbén elengedhetetlen minden szakmában. (PROFEX,2000)

A szakmai szókincs és a kódismeret elsajátítása ismerete fontos, de nem elégséges feltétele a sikeres szakmai kommunikációnak. A szakterminológia szakmai ismeretekbe ágyazott szociokulturális jelenség, melyet egy ún. diskurzusközösség használ saját kommunikatív céljainak megvalósítására. Az új nyelvtanulási cél az adott diskurzusközösség által elfogadott általános kommunikációs szabályok és konvenciók megismerése. E kommunikációs szabályok és konvenciók a diskurzusközösség által elfogadott és használt műfajokat, szövegtípusokat, ezek szituatív használatát, s a hozzájuk kapcsolódó viselkedési normák ismeretét foglalják magukba. A szaknyelv a korábban oktatott általános nyelvhez képest részben szűkebb, részben bővebb területet ölel fel. (Rébék-Nagy,1997)

A szaknyelv bizonyos általános ismeretek, speciális ismeretek és nyelvi készségek szimultán és integrált meglétét feltételezi. Az általános nyelvhez képest bizonyos „korlátozott nyelvhasználatot” jelent. Ám e korlátozás egyben kiterjesztést is jelent: a konvencionálisan

elfogadott tartalmi és formai elemek, minták mélyebb, alaposabb ismeretét mint az általános nyelvben (1. ábra).

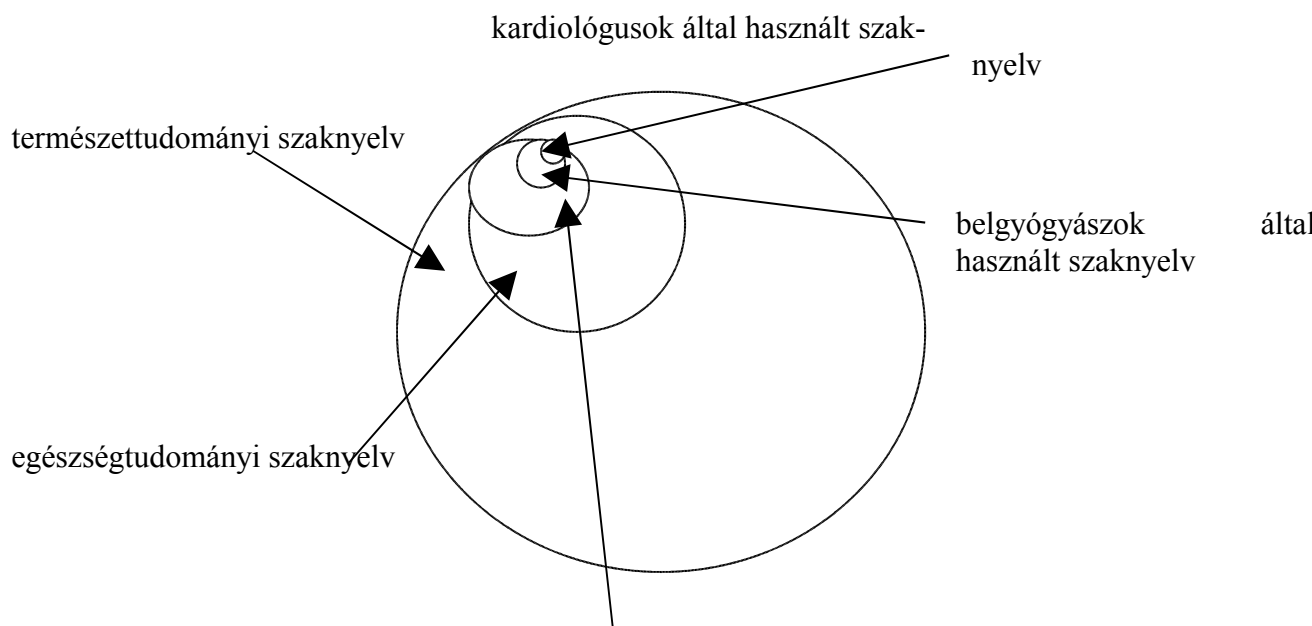


1. ábra Az általános nyelv és a szaknyelvek kapcsolata.

Ez az egységes szemlélet konvencionálisan szigorúan kötött műfajokban nyilvánul meg. A műfaj korlátozott számú kommunikációs cél megvalósításához szükséges írott és beszélt nyelvi eszközök tartalmi, formai és elrendezésbeli szempontból konvencionálisan kötött használata. Jellegzetes stílusa, nyelvtana és szókinccse van, mely sajátos kommunikatív célokat szolgál. (Rébék-Nagy,1997)

Szaknyelvtanítás a felsőoktatásban

A nem-nyelvszakos felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok elsődleges feladata a szaknyelvtanítás, és ezen belül egyik részfeladat a tanított diskurzusközösség által használt és elfogadott műfajok elsajátíttatása idegen nyelven. A szaknyelvi nyelvhasználat mikéntjét a teljes beszélőközösségnek csak egy szűkebb rétegét jelentő diskurzusközösség ismeri. Fontos definiálnunk, hogy melyik ezoterikus diskurzusközösséget kívánjuk megcélozni. Saját munkámban – Szegedi Egyetem – szóba jöhet az összes egyetemi és főiskolai kar hallgatója, a természettudományokat tanulók, az egészségtudománnyal foglalkozók, az orvostanhallgatók, a belgyógyásznak készülő hallgatók, a kardiológusnak készülő hallgatók (2. ábra).



2. ábra A szaknyelvek egymásra épülése.

Mindennapi munkám során nem a legtágabb és nem a legszűkebb ezoterikus diskurzusközösség tagjait tanítom. Amennyiben például az egészségtudománnyal foglalkozókat, vagy az orvostanhallgatókat jelöljük meg a tanított diskurzusközösségeként, akkor jól körülírható azoknak a makro- és mikrokészségeknek a köre, melyeket el kell sajátíttatnunk velük. Ezen készségek elsajátítása lehetővé teszi a közösség tagja számára, hogy eligazodjon a közössége által használt műfajokban, s megismerve azoknak regiszterét képessé váljon produktív szakmai nyelvhasználatra is. A szaknyelvoktatásnak használatértékűnek kell lennie, bizonyos műfajokkal kapcsolatos konvenciók tanítását is fel kell ölelnie, s ezek a konvenciók nyelvenként némileg eltérőek lehetnek.

Műfajok az orvosi szaknyelvben

A teljesség igénye nélkül megpróbálom áttekinteni, hogy melyek azok a műfajok, melyeket az egészségtudománnyal foglalkozók, vagy szűkítve a diskurzusközösséget, az orvostanhallgatók, jövődöbéli orvosok használnak.

Az írott műfajok közül tankönyvszöveget, tudományos folyóiratcikket, kórházi dokumentumokat olvasnak, értelmeznek, szakmai önéletrajzot és hivatalos szakmai leveleket, pályázatokat, összefoglalókat és absztraktokat írnak, némelyek tudományos cikkeket, esettanulmányokat közölnek, a többségük tudományos konferencia előadásokat hallgat, esetleg hozzászól, kutatókkal, klinikusokkal kommunikál mindennapi szakmai helyzetekben, anamnézist vesz fel, némelyikük konferencia előadást tart (1. táblázat). Mindezen műfajokat idegen nyelven is művelniük kell, ill. kellene. A felsorolt műfajok, s a hozzájuk tartozó készségek használata megfelelő pragmatikai, szervezési, szociolingvisztikai szintű jártasságokat, az e jártasságokba kulturálisan is beágyazódó nyelvismeretet (kódismeretet) feltételez. A szaknyelvtanítás feladata tehát ezen műfajok, készségek, s a hozzájuk tartozó regiszterek elsajátíttatása. Mindez a nyelvtanárok feladata, mely ezáltal meglehetősen komplex, szerteágazó, esetleg a feladat komplexitását tekintve ijesztő is lehet.

1. táblázat Jellegzetes műfajok az orvosi szaknyelvben

Szóbeli műfajok	Írott műfajok
<ul style="list-style-type: none"> - anamnézis-felvétel - egyéb orvos-beteg párbeszéd - orvos-orvos párbeszéd - tudományos előadás - poszter-prezentáció - részvétel munkaműhelyen 	<ul style="list-style-type: none"> - kórházi dokumentáció - szakmai önéletrajz - pályázatok - absztrakt írása - szakmai cikk - poszter

Miért különösen nehéz a szaknyelvtanárok feladata hazánkban?

Mint fentebb említettem a műfajok sajátosságai kultúránként, nyelvenként némileg eltérhetnek, az alapok, az alapvető formai, tartalmi jellegzetességek viszont épp a szakmai sajátosságokat figyelembe véve közel azonosak. Tehát a szaknyelvtanár feladata az, hogy rámutasson a két nyelv/kultúra közötti különbségekre, s megadja a nyelvi kódot a műfajhoz. A helyzet azonban korántsem ilyen egyszerű Magyarországon. A hazai középiskolákban csak elvétve tanulnak a diákok anyanyelvükön olyan műfajokat (itt természetesen nem irodalmi műfajokra gondolok), melyeket további pályájuk során hasznosíthatnának. A felsőoktatásra marad tehát ezen készségek elsajátíttatása. Ez talán indokolt is hiszen a 18-24 év közötti hallgatók alkalmasabbak ilyen jártasságok megszerzésére, mint fiatalabb kortársaik. Másrészt ilyenkor már világosabban látják, hogy mely szakmában kívánnak elhelyezkedni, s így annak az ezoterikus diskurzusközösségnek a műfajait tanulmányozzák, melyhez a jövőben tartozni kívánnak. Karrierjük szempontjából elengedhetetlen, hogy megtanuljanak magyarul szakmai önéletrajzot írni, levelezni, előadást, cikket írni, stb. Az előbbi kijelentéssel azt hiszem minden megkérdézett egyetértene.

Mégis mi a pillanatnyi helyzet Magyarországon? A felsőoktatási intézmények jelentős hányadában egyáltalán nem, vagy csak érintőlegesen foglalkoznak ezeknek a műfajoknak a tanításával, megismertetésével. Általában ezekről a készségekről, jártasságokról szó sem esik. Nincsenek külön kurzusok, sem kötelező, sem fakultatív, ahol a hallgatók megtanulhatnák ezeket az ismereteket, melyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a jövőben szakmájukat sikeresen műveljék (Szépe, 2001). Sajnos irodalma is alig van a szakmai műfajoknak, ezek jellemzőinek magyar nyelven. Kutatási területem a publikáció, ezen belül kedvelt témám a poszterkészítés. Néhány hónappal ezelőtt alapos kutatást végeztem a hozzáférhető magyar nyelvű szakirodalomban, s szinte semmit sem találtam erről nyelvünkön.

Megkérdéztem különböző karok és szakok néhány hallgatóit. A kereskedelmi, külkereskedelmi, közgazdasági karok hallgatói tanulnak ilyen ismereteket, s ezeknek már hallgató korukban hasznát veszik, például pályázatok elkészítésekor. A jogászok elvétve tanulnak ilyen ismereteket, nem szervezett kurzusokon, hanem bizonyos tantárgyakba építve, az orvos- és gyógyszerészhallgatók, valamint a nem-nyelvszakos bölcsészek, a természettudományi kar és az egészségügyi főiskolai kar és a mezőgazdasági főiskolai kar hallgatói azt nyilatkozták, hogy egyáltalán nem tanítanak nekik ilyen készségeket. Azok a hallgatók, akik tanulnak ilyen ismereteket, természetesnek és fontosnak tartják ezen ismeretek tanulását. A többi megkérdézett is nagyon fontosnak tartaná ezt, s időnként már hallgató korában szenved a hiányuktól (például egy TDK konferencián elhangzó előadás elkészítése vagy poszter bemutatása, szakmai önéletrajz megírása során). Ha mindenki egyetért azzal, hogy ezek létező igények, akkor miért nem tanítják ezeket a készségeket szervezett formában minden egyetemen és főiskolán? Valószínűleg az egyetértés nem minden fórumon és szinten alakult ki, vagy azt feltételezik, hogy a végzett szakember előbb-utóbb a gyakorlatban majd úgymégszerzi ezeket a jártasságokat. Miért fontos ezek tanítása bizonyos karokon, s miért tekintik „haszontalannak”, „szükségtelennek” más karokon? Manapság minden szakmában elvárják, hogy a szakember kutasson, előadjon, szakmabeliekkel kommunikáljon írásban és szóban, hivatalos és kötetlen módon. Azt feltételezzük, hogy ezeknek a műfaji sajátosságoknak az ismerete velünk született, vagy a diskurzusközösségben való lét által egyszerűen ránk ragad?

Egyesek érvelhetnek azzal, hogy a frissen végzett szakemberek ilyen kurzusok nélkül is „funkcionálnak”. Ámde hogyan? Ki jobban és ki kevésbé. Miért ne segíthetnénk azokat, akik kevésbé „tehetségesek” pl. egy előadás megírásában, vagy egy önéletrajz elkészítésében? A befektetett munka, energia valószínűleg rövid távon megtérülne, s a fiatal kutató is sokkal

jobban érezné magát szakmai berkekben, hiszen nem, vagy csak kevésbé kellene frusztrációtól tartania például egy hazai konferencián, ahol előadni kényszerül.

Nemzetközi kitekintés

Nézzük meg mi a helyzet más országokban ezen a téren. Tanítanak-e ilyen ismereteket az angolszász országokban? A kérdés költői, hiszen mindannyian tudjuk, milyen szerteágazó és részletes irodalma van az ilyen típusú ismereteknek angolul. Az egyetemeken külön kurzusokon foglalkoznak ezekkel a műfajokkal, kommunikációs tanfolyamokat szerveznek például orvostanhallgatók számára, retorikát és publikálást tanítanak a legtöbb egyetemen. Németországban vagy Olaszországban is hasonló a helyzet, de az Interneten találtam ilyen kurzusokat ausztrál, japán, hong kongi és taiwani egyetemek curriculumában is (Chen, 1988). Érdeklődtem néhány kelet-európai egyetemen való képzésről, s a magyarországihoz hasonló eredményekről hallottam: Csehországban és Litvániában például a műszaki vagy az orvostudományi kar hallgatói csak a nyelvórán tanulmányozzák a szükséges műfajokat éppúgy mint nálunk (Candlin, 1999). Tehát ez nem csupán a mi problémánk, valószínűleg az egész volt „keleti blokkot” érinti. Nem akarok politikai fejtegetésekbe bocsátkozni, nem is értek hozzá, de úgy gondolom, hogy a változások már több mint tíz éve elkezdődtek, s változás történt nagyon sok területen. Talán ideje lenne már változtatni az oktatás struktúráján is, bővíteni vagy átszervezni az egyetemi, főiskolai curriculumokat, s a hatalmas elméleti tananyagba becsempészni némi gyakorlati, képességeket fejlesztő anyagot is, mely mindenképpen szükséges a jövőbeli szakembergárda sikeres munkájához.

Amíg ezek a változások nem történnek meg, addig továbbra is a nyelvtanár feladata marad, hogy bevezesse a hallgatókat e műfajok ismeretébe, s a nyelvtanár ne csak kontrasztív módon tanítsa ezeket a készségeket – a kulturális és nyelvi különbségekre való utalással – hanem kezdje az alapokkal. A nyelvtanárnak természetesen sokkal könnyebb dolga lenne, ha csak „nyelvtanári” munkát kellene végeznie, ha a hallgatói már ismernék a műfajok sajátosságait anyanyelvükön. De azt hiszem érthető, hogy nem ezért, a nyelvtanár munkájának

megkönnyítése végett, kellene minél hamarabb bevezetni ezeknek a jártasságoknak a tanítását az összes magyar főiskolán és egyetemen.

Hivatkozások:

Candlin, C.N.(1999): Medicine and Natural Sciences. In: *LSP Forum '99*, The British Council, Prague

Chen, E.S.H.(1988): Teaching Research Paper Writing in EST. In: *A Forum Anthology IV*. US Information Agency, Washington

Kiss Mónika (2001): Az anyanyelvi nevelésről szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai szempontból. In: *Medicina et Linguistica VIII*. Semmelweis Egyetem, Budapest

PROFEX nyelvvizsga dokumentáció (2000). POTE, Pécs

Rébék-Nagy Gábor(1997): Modulation of Authors' Claims in the Introduction and Discussion Sections of Medical Research Articles. Aston University

Szépe György (2001): Nyelvpolitika: múlt és jövő. In: *Iskolakultúra*, Pécs

Trestyáni Tamás (1999): Adatok a magyarországi nyelvi-kommunikációs kultúra állapotáról. In: *A magyar nyelv és informatika korában*, MTA, Budapest

Kulcsár Dezső
Debreceni Egyetem
Idegennyelvi Központ és Jog- és Államtudományi Intézet

Szakfordítóképzés előkészítése a debreceni jogászképzésben az IT-tudásmenedzselés és a multimedialitás szemszögéből

- az *egészlegetes információs tudásanyag behatárolása*
- az *interkulturális közvetítés verbális és szituatív behatárolása, az alap- és célnyelvi szakmai információs-kommunikációs interakciók és*
- *átfogó funkcionális szférák feltérképezése és konfrontálása (pl. jogszisztematikák sokfélesége)*
- *szóbeli realizációk szakmai tévéműsorok, rádiókollégiumok, hírányagok, tudósítások, előadások...*
- *dogmatikai, szövegezési, értelmezési szempontból tipikus nyelvi anyagok pl. lingvisztikai elemzése, rendszerezése,*
- *a hiperszöveganyagokra alapozott gépileg elemezhető és tipizálható dokumentum-rendszerek válogatása, didaktizálása (audio-videogrammok is...)*
- *kétnyelvű szaknyelvi mindkét irányban ekvivalens terminológiai, frazeológiai és idiomatikus adatbázisok összeállítása*
- *a nyelvléírások példákkal gazdagon illusztrált univerzalizáltan formalizálható alapelemek szerint rendezve beszédprodukciós auditív dokumentumok társítása audiogramm, szkriptogramm formájában*
- *szituációs mentális viselkedési modellek gyűjteményei video- és DVD-képanyagokon*
- *technikai feltételek biztosítása*
- *multimediális tantermek felszerelése*
- *digitális műholdas vételi technika tv- és rádióműsorok vételére*
- *internetes on-line (főleg) szövegbázisok felhasználása a scrollozott szövegmozgatás és komputerszövegvetítés általános elterjesztése*

A felsőfokú ágazati szaknyelvi képzés eléggé válságos időszakában a 90-es évek közepén egy újjászülető jogi kar szaknyelvoktatási részlegének megalapozása volt soron, ami a számunkra azt jelentette, hogy - az akkori trenddel ellentétes irányt követve - magas szintű szakmai kommunikatív többnyelvűség irányába tegyük meg az első lépéseket.

Alapfelfogásunk az, hogy a magas szintű szakmai többnyelvűség alapvető érvényesülési kérdés (az önértéktudat fontos tényezője) a globalizálódott tudáspiacon. Emellett a nemzetközi kapcsolatok intenzívebbé válása a jogi nyelvi kommunikáció nemcsak írásbeli formáit is a mindennapi gyakorlat részévé teszi.

A személyiségbázisú (önkifejező) minőségi szakkommunikáció többnyelvűsége a kisnyelveken anyanyelveik számára a hivatalos érintkezés során ügyvéd, bíró, rendőrségi tisztviselő, köztisztviselő stb. számára nélkülözhetetlen.

Végző soron a magyar jogász- és jogalkalmazóképzés versenyképességének biztosításáról van szó az európai és világpiacra, és e problémakörnek nem lényegtelen szegmense a minőségi szaknyelvi kommunikációs képzés valamint a jogi szakfordító- és szaktolmácsképzés feltételeinek országos megteremtése, mint az előbbiből kinövő, annak egyfajta specializációja, amde minél kisebb ráfordítással és minél hatékonyabban mind a képző intézmények mind a kiképzendők számára.

A "szakvonatkozású idegennyelvi képzés" (fachbezogene Fremdsprachenausbildung FFA) különböző keretek között és szinten valamennyi német nyelvű egyetem jogi "karának" képzési profiljába beilleszkedik. Ugyanakkor idegennyelvű szakmai képzés csak elvétve folyik.

Hogyan lehet az anyanyelven történő feszített programú képzés "árnyékában" optimális és gazdaságos módon felépíteni a második (harmadik) nyelvű felsőfokú szakmai képzettség/műveltség széleskörűen integrációképes lehetőségeit?

Első megközelítés: képezzük le a szaktárgyi képzést. Időben lehetetlen, és a kurrikulumok is más-más súlypontozást adnak.

Az összehasonlító jogrendkutatás módszereit alkalmazva és a nemzetközi áthallgatás intercurriculáris lehetőségeit megcélózva², súlypontokat és kapcsolódási pontokat kerestünk, a statisztikailag jellemzően nagy információtömbök gyorsan kereshető és tipizálható lehetőségeivel az autentikus szövegek tengerében való tájékozódás optimális segítésére (Freihoff, R.; 1993 és 1995).

Egyszerre kell tehát képeseknek lennünk széles értelemben vetten "lexikalilag", az anyanyelvi és célnyelvi tudásanyag vázát demonstrálni. Ez pedig tájékozódó teauruszok (szövegtérképek) nélkül reménytelen sziszifuszmunka. Szelektálni kell.

Az első tájékozódó teauruszok gyanánt a számítógépes szövegkezelés lehetőségének híján (pioneerorszak) a szakkiadói katalógusok által kialakított szakmai tartalmi hierarchiákat vettük szemügyre. Ezek szövegfajtai nem elégségesek, bár egyfajta tartalomjegyzéki és tárgyköri valamint tárgymutató szerinti leírást tartalmaznak és ez nem is kevés segítség a curriculum-teauruszkészítőknek.³

Az ún. jogi nyelvi szövegek és elemeik rendkívül széles körben fordulnak elő, egyfajta tematikus univerzalizmusuk és szövegfajtaik sokfélesége a modern társadalom életének jogi szabályozottságából következik. A nyomtatott klasszikus könyvi információk azonban a tapasztalati evaluáció számára nehezen koncentrálhatóak és a bennük való kutakodás igen időigényes.

Már ezen a tervezési szinten szükségessé válik tehát az elektronikus információkeresés és csoportosítás a "teaurusz-elv" következetes alkalmazásával.⁴

A kulcselemek a teauruszokban a kapcsolódási pontok, metszéspontok (Schaltstellen), ezek a témavezetés struktúráját és a tárgyköri alapösszefüggések összekapcsolódásait mutatják, mintegy nagy méretarányú generáltérképek és előszövegtérképek. Hátrányuk, hogy nem egyforma mértékben információkoncentráltak. Akárcsak a mai internetes (szakmai) keresőprogramok sokfélesége.

Örvendetes felfedezés volt számunkra az azóta már klasszikus szaknyelvi bibliánkká vált "Staatsbürgertaschenbuch", amely általános leírást ad a német jogrendről sőt a nemzetközi és EU-jogról is, amely legújabb 30. kiadásában is azonban sajnos még ma sem elektronikus feldolgozású. (Model/Creifelds at; 1997)

² Mintegy ötven német és osztrák valamint magyar jogászképző felsőfokú intézmény képzési programjait és curriculumait vetettük egybe.

³ Verlagskataloge C.H.Beck Verlag München; NOMOS Verlagsgesellschaft Baden-Baden; Verlag Österreich Verlagsprogramme

⁴ Peter Mark Roget Thesurus of English Words and Phrases 1852; és Daniel Sanders Deutscher Sprachschatz 1877

Alapvető és átfogó sőt többhelyütt részletekbe is menő leírását adja (nemcsak) a német jogrendnek, hanem a jogi rendszerek jogforrási hierarchiáit is rendkívüli szakmai alaposággal tükrözi. (Jogrend, jogág, jogterület, ügyterületek, tárgykörök, problémakörök, operatív vázlatok stb.)

IT-alapú teauruszaink egyik fő irányát tehát érthető módon ez a tartalomtagolás, jogági, jogterületi és tárgykörhierarchiák szerinti felosztás képezte, módszertanilag mintául szolgálva a többi német nyelvű és a magyar jogrend egyfajta rendszerezéséhez is.

Nem utolsó sorban a kompaktsága és kisbibliaként való könnyű kezelhetősége a hallgatóink számára is kedvelté tette. Hiányolták is a magyar megfelelőjét!

A tartalmi (contentuális) terminológiai és tárgykör/probléma-kijelölő tájékozódás kialakítása az első lépés alap- és célnyelvben egyaránt.

Ezt követik a jogági-jogterületi és tárgyköri terminológiai kereszthivatkozási kapcsolatok majd a frazeológiai és idiomatikai egységek, azok szinoním-antoním használatának teauruszai. Ezek verifikálásához, evaluálásához és optimalizálásához (Miller, G.E.; 1990) nagy terjedelmű, kompozicionálisan zárt szövegegészek mint tipikus szövegfajták szükségesek a maguk sokféleségével és irtózatosszövegterjedelmével, amelyek feldolgozása is csakis gépi módszerekkel történhet, ámde elengedhetetlen.

Az anyaggyűjtésnek és tananyagosításnak nagy lökést adott a számítógépes így internetes önálló hozzáférés kialakítása, ami által a kutatható és feldolgoz(tat)ható szövegtérképek és szövegtípusok rendkívüli gazdagsága tárult fel.

Az egyes ma még széles körben használt könyves szövegmutatványok mint pl. tankönyvfejezet, törvényszöveg-részlet, előadás-kivonat, tanulmány, ítélet, közigazgatási határozat... iratminták stb. önmagukban nem alakítják ki a komplex szakmai tájékozódóképességet sem a kreatív szövegprodukciónak képességét. Hiányzik a jogi rendszerekben nélkülözhetetlen gyors hozzárendelési lehetőség más szövegegészekhez és (pl. a kodifikációs) hierarchiákhoz.

Ezért a jogterület-specifikus szövegtérképek terminológiai és a frazeológiai felvázolását tartottuk következő feladatnak és pedig kiindulási és célnyelven, hiszen a későbbi nyelvi közvetítői képzéshez ez a fajta rendszerezés ugyancsak bázis jelentőségű.

Közismert, hogy a helyes átvitel (fordítás) és hozzárendelés képessége az első lépés általában az értés irányában is. A jogrendek és jogszisztematikák sokféle hierarchiája azonban mindjárt adekvátsági és ekvivalenciaproblémákat vet fel, amelyek behatárolása és "megszüntetése" az információtechnológia alkalmazása nélkül rendkívül idő- és munkaigényes, szinte lehetetlen.

Ezért vált szükségessé a szövegtérképek általános terminológiai és frazeológiai listázása mellett a probléma- és /tárgykörök és szövegfajtatipikus tartalmi-értelmi súlyponti struktúrák és természetesen a tárgyszavak/kulcsszavak beillesztése a tájékozódó teauruszok után a célzott kereső teauruszokba.

A fordítások piacának elemzése Németországban (Schmitt, Peter A. 1990) alapvető trendeket mutatott ki a fordítási nyelvpárok vonatkozásában, amelyek egyben az ágazati idegennyelvi szakkommunikációs képzések fő nyelvi trendjeit is meghatározhatják Magyarországon is.

Ugyanakkor a "nemzeti" specifikus nyelvhasználat és a nemzetközi nyelvhasználat normáinak kialakulását sem hagyhatjuk figyelmen kívül.

A Debreceni Egyetem Jog és Állatudományi Intézetében 1996-ban megindult német-magyar nyelvpárosítású jogi szakkommunikációs képzés az alábbi nyelvhasználati specifikumokat építette be a képzési programba:

D-A-CH-H-EU jogrend (EU-jog német fordításos változata)

Az általános jogszisztematikai alapforrások (SysSdtBR; RISat; SysSBRch) és Eu-jogforrások (EurLex; Celex stb.) mellett a rendszerezés újabb és újabb variációi bukkantak elő CD-ROM verziókban, nem beszélve az elektronikus online-jogtárak keresési és csoportosítási lehetőségeiről.

Az online- és CD-ROM-szövegtárak (teljes jogrendek és kodifikációk szisztematikái) valamint az elektronikus szövegkorpuszgyűjtés újabb műfaji lehetőségei mint pl. egyetemi jegyzetek, szemináriumi anyagok, ítéletek, iratmutatványok stb. e-scriptjei (JIPS; 2001) lehetővé teszik a szövegproduktumok egészes egybevetését, nagy terjedelmű (elemzett, csoportosított: didaktizált, optimalizált) korpuszok (adatbankok) létrehozását. Így az egyes szövegelemek nagyobb és távolabbi összefüggésekbe is beklikkelhetők, azaz asszociálhatók.

Tagadhatatlan, hogy a tervezetek készítése során azonban e lehetőségek ellenére is tovább vezérelt az a több mint két évtizedes szaknyelvtanári tapasztalatom, amelyet az autentikus szakmai tömegkommunikációs (tv- és rádió)műsorok video- és / vagy fonogramjaival végzett orvosi (Kulcsár, D. 1984, 1986/8, 1986, 1987) és jogi szaknyelvi oktatás során gyűjtöttem.

A tömegkommunikációs rovat és műfaj szerint tagolt szakmai tv- és rádióműsorok online-archiválása és e-scriptelése karnyújtásnyira hozza a felhasználó szaknyelvtanár számára az egyfajta szerkesztésen-optimalizáción átesett, mégis autentikusan komplex informatív-kommunikatív így operatív-szituatív struktúrára tagolt dokumentumszerű anyagok széles szakmai tematikus spektrumát.

Mintegy figyelmezteti a nyelvtanárt arra, hogy minden szöveg, még a legelvonabb jogi norma is eredetileg a társadalmi gyakorlat szabályozására készült. Így nemcsak tipikus keletkezési körülményei vannak, hanem készítői és címzettjei valamint konkrét használati/releváns élethelyzetekre és cselekvésekre vonatkoztathatók. Ezért fontos az absztrakt szabályrendszerektől a kommentárokon keresztül az élethelyzetek és a bennük való szerepkötött viselkedések vonatkozásainak gyakorlatias feltárása. Ezt teszik a nem-print-médiák szakzsurnalisztái⁵, csak köszönettel tartozunk nekik érte.

Általunk használt jogi műsorok néhány kiragadott példa szintjén: ARD-Ratgeber Recht archiv és live; Fall auf Fall Bayerisches Fernsehen (Archiv) ; Jugendgericht rtl; OE1 Radiokolleg; Recht brisant 3sat; Richterinnen Barbara Salesch RTL; Streit um drei ZDF.doku; Verkehrsgericht ZDF

Másrészt az internetes és a CD-ROM lexikonok és szakkönyvtárak elektronikus szövegkezelésének lehetősége arra csábított, hogy egyfajta kombinált felhasználásukat is

⁵ Kiemelkedő képviselők a német **Karl-Dieter Möller** az ARD Ratgeber Recht kitűnő főszerkesztője és Tilman Steiner a BR Fall auf Fall műsorvezető szerkesztője

vizsgáljam az aktív többnyelvű szaknyelvi kommunikációs képesség kifejlesztésének érdekében, főleg az amúgy rendelkezésre álló viszonylag feszített időkeretek optimális kihasználásának érdekében.

A fogalmi hierarchiák rendezésére az információtechnológia (IT), az operációs-szituatív kommunikációs hierarchiák rendezésére az objektíves vizuális (kamerás) közvetítő eszközök alkalmasabbak. Ugyanakkor utóbbiak verbalizálása (forgatókönyv, snittlista, szöveghű teljes kézirat, tartalmi kivonat stb.) után azonban ezek IT-feldolgozására is sort kell keríteni, mivel ezek "kincsesbányák" a kommunikációkutatás számára.

A hangsúlyeltolódás a kommunikációs képzés irányába azonban nem csökkenti annak lehetőségét és jelentőségét, amit az IT-adatkezelés jelent(het) ideális interdiszciplináris együttműködés esetén mind a transzlatológiai tudomány mind a szaknyelvi kommunikációs didaktikai kutatás és a gyakorlati képzés számára pl. fordítástámogató programok, adatbázis-kezelő programok egyre felhasználóbarátabb verzióinak kidolgozása útján (Schmitt, Peter A.; 1998; 1999):

Az Információtechnológia és a multimedialitás szerves egybekapcsolása leltározhatóvá és áttekinthetővé (sőt selejtezhetővé) teszi a tananyag állandóan változó-bővülő(?) "hiperszövegeit" és operatív-szituatív struktúráit és hierarchiáit.

A különféle jogi online-szolgálatok pl. a C.H.Beck szakkiadó szakmai jogágankénti CD-ROM anyagaival kapcsolatos online-szolgáltatásai idővel olyan magas fokú specializációt értek el, hogy ma már részletmegoldásaikat ugyancsak integrálni vagyunk kénytelenek főleg a problémakereső teauruszainkba pl. a vízjogi szabályozásokat illetően...

Tetszőlegesen tájékozódó-rendszerező teauruszok állíthatók össze pl. a Bibliotheksschlüssel für juristische Bibliotheken alapján, amely folyamatosan feltölthető és kiegészíthető.

Jogterületspecifikusan egybevetethők jogforrási hierarchiák párhuzamosszöveg felkutatási célból.

Elektronizált vázleteauruszok leágazásaiként zárt szövegegészek analízálása és szintetikus szöveg reprodukcióra való alkalmassá tétele lehetséges lépésekre bontottan.

Terminológiai egzaktági vizsgálat végezhető.

pl. közigazgatási jog	versus	Verwaltungsrecht?
ámde		
építésügyi igazgatási ügyekben / társadalombiztosítás igazgatási szerveinek irányításával / szociális igazgatásról / államigazgatási és szociális igazgatási felsőoktatás / igazgatási szolgáltatási díjáról / személyügyi igazgatás rendjéről / közúti közlekedési igazgatási feladatokról / egyéni vállalkozói igazolvánnyal rendelkező vállalkozók központi nyilvántartásából teljesített adatszolgáltatás igazgatási szolgáltatási díjáról / közúti közlekedés rendőrhatalósági igazgatásáról / egyes államigazgatási eljárásokért és igazgatási jellegű szolgáltatásokért fizetendő díjakról / Gazdasági Minisztérium Engedélyezési és Közigazgatási Hivatala / bíróságok igazgatásáról szóló 1999. évi 9. számú szabályzat / "VEDELEM-2000" védelmi igazgatási rendszergyakorlatról /		

vagy tisztán "stiláris kérdés"-e a kompozitumképzés módja ?

Abschiebungsverfahren Abschiebeverbot és fordítva szinte azonos gyakoriság (TAZ)

Abschiebungshaft (§ 57 AuslG) Abschiebehaft Ausländer. (Crei) Abschiebungsandrohung

(Crei) Abschieben falschen Geldes ist nach § 147 StGB strafbar, wenn als echt empfangenes

Geld nach Erkennen der Unechtheit als echtes weitergegeben wird. (Crei) § 147.
Inverkehrbringen von Falschgeld. (StGB) a) bei Abschiebung von Ausländern

Vizsgálhatók a fogalmiság elemei tartalomtaglalási hierarchia alapján
Pl. Koziol: a polgári jog elméleti részéből⁶

/ Gerechtigkeitsidee / Definition des objektiven R-s / Grund der Einteilung / Bedeutung der Unterscheidung / im österreichischen Recht / Behördenzuständigkeit / Sonstige Bedeutung der U-ung / / Aufbau des Rechtssatzes / Sachverhalt / Subsumtion / juristische* Tatsachen (und Sachverhalte *megj. K.D.*) / tatbestandliche* (Elemente *megj. K.D.*) / / Eközben falsejlik az operatív-szituatív elemzés hiánya (elméleti tananyag). / Ésszerűsítési-optimizációs kapcsolódási pont létrehozása látszik célszerűnek szaknyelvidaktikai megfontolásokból / / Rechtsfall (*megj. K.D.*) / Rechtssache(n *megj. K.D.*) / / Arten der Begriffe / Allgemeinbegriffe / Erfahrungsbegriffe / Fachbegriffe / Wertbegriffe / / Primäre sekundäre Rechtsbegriffe / Gesetzesauslegung (Interpretation) / + / Kommentare / Auslegung / Wortinterpretation / Bedeutungszusammenhang / Gesetzssystematik / / Begriffsjurisprudenz / Interessenjurisprudenz / Wertungsjurisprudenz / / Historische Interpretation (subjektive Auslegung) / Objektiv-teleologische Interpretation (objektive Auslegung) / Heranziehung aller Methoden / / / Rechtslücke / Lückenfüllung / Gesetzesanalogie / Rechtsanalogie / Gesamtanalogie / natürliche Rechtsgrundsätze / teleologische Reduktion / Grundrechte / Konkurrenz / Quellen / / 1 Gesetz / 2 Gewohnheitsrecht / 3 Rechtsprechung / Wissenschaft / / Rechtsnormen Arten / materielles formelles Recht / / zwingendes Recht / Parteivereinbarung / Vertragsrecht / gestaltet / nachgiebiges Recht / selbständige Rechtssätze / unselbständige Rechtssätze /

A CD-ROM újságarchívumok abszolút szóalaklistái címben és teljes szövegben verifikációs (és evaluációs) adatbázisul szolgálnak egyáltalán él-e pl. valamely kompozitum

Strafbarkeits "STRAFBARKEITSAUSWEITUNG" / "STRAFBARKEITSGRÜNDE" / "STRAFBARKEITSRISIKO" - "STRAFBARKEITSGRENZE" 5
"STRAFBARKEITSLÜCKEN" 4 (TAZ 13-éves CD-ROMjából)

vagy a szóbeli autentikusság és az írásbeli nemtükrözöttség közötti összefüggésre:

Klagabweisung (bei Ri. G. Neumann) kizárólagosan szóbeli használata kontra
KLAGEABWEISUNG aber KLAGANTRÄGE KLAGBEGRUNDUNG (in TAZ 13 Jahre)

A hangzós "spontán" beszédtenyek elektronikus hiperszöveggé alakítása sokféle (és egyre célzottabb) keresési módokat eredményez és az addigi asszociációk körének gyors kibővülését eredményezi.

Új csoportosítási rendeket és azok alapján felépülő asszociációs bázisokat ("idiomatikai szint") alakíthatunk ki, a szaknyelvi írott és szóbeli szinonímia, antonímia és idiomatika rendszerezett feldolgozása válik lehetővé

A rendszerezés és didaktizálás az optimalizálás és a gazdaságosság kérdéseit állítják előtérbe, a gyors (hipertextuális) hozzáférés és teljes szövegbeli kereshetőség pedig a tájékozódási és asszociációs taktikák és stratégiák kialakítását kívánják meg.

⁶ Koziol, Helmut: Grundriß des bürgerlichen Rechts 1992 Wien Manzsche Verlags- u. Universitätsbuchhandlung

A szövegtérképek (internetes fogalom eredetileg) különböző felbontású/mélységű kapcsolódási relációi, az egyik jogáskolléga találó kifejezéssel "szabályozások illeszkedési pontjainak" nevezte őket, mint új szöveg szemlélet és szövegértelmezés valamint szövegértés műveleti elemeiként realizálódnak és az összefüggések rendszerezésének újabb és újabb lehetőségeit nyújtják.

Interdiszciplináris megközelítés és az IT valamint multimediális integráció szinte megismerési totálitást tesz lehetővé, ahol csupán a tájékozódóképesség foka tehet időlegesen különbséget a szaknyelvelsajátítók teljesítményei között és nem a hozzáférés (anyagi és időbeli) lehetőségeinek korlátai....

JOGÁGI TÁJÉKOZÓDÓ TEZÁURUSZ egy lehetséges vázlata:

- print (elektronikus is) anyagoknál:

alkotmányi és törvénytörvények és jogforrások

általános művek

tankönyv- és tananyagszövegek

tartalomjegyzékek

fő tagoló (fejezet)címek

alcímek, alfejezetek,

tárgykörök / kulcsszavak / tartalmi tematikus súlypontok itt a saját terminológia sem egységes problémakörök tárgyszavak nem azonosak!

- tévés és rádiós anyagoknál

rovatok

műfajok

szalagcímek, címszavak,

értelmezési kulcsszavak

szövegtagolási (bekezdésen belüli) tartalmi súlypontok

- bibliográfiai feldolgozás (katalogizálás) esetében

nyomtatott és elektronikus sajtó orgánumai és azok profiljai, rovataik, tartalomjegyzékeik, tárgykörök/tárgyszavak (terminológia) meghatározottsága

- didaktikai feldolgozásra

tartalomszövedékek, átjárhatósági kapcsolatok problémaközpontok terminologizálódás nyelvi struktúrái szövegfüzés értelmi struktúrák szövegkohéziós eszközök emocionalitás eszközei (főként szóbeliség esetén)

A dokumentáltság eddig nem ismert foka mellett is azonban továbbra is humán feladat a szócsoporthoz parcellázása, fajtákra bontása, a relációk rendezése sőt újrendezése, pl. annak tisztázása, tárgyszavak/kulcsszavak alatt ki mit ért, mi a *csak* grammatikai hordozó egy szövegrészben stb. A kohezív elemek az emocionalitás verbális hordozóinak elkülönítése, szemantikai és szociokulturális háttérvonatkozásaik miatt, sem gépesíthető.

A tárgyköri kapcsolódások és bibliográfiai adatok társítása például problémafókuszokat teremt: (CompLex CD-ROM)

a közbűlső (centrum-)asszociációs összefüggések mint értelmi tömbök a terminológiai rendszerezés alapproblémája, mint az átrendezés és egyéb csoportosítások szintaktikai aláfölérendeltség szerinti (transzlatológiai) kérdések gyűjtőterülete.

A magyar	Jogalkotás	főbb neuralgikus pontjai. = Jogalkotás jogállamban. 1993. 25-33.
A rendeleti.	Jogalkotás	
Észrevételek a végrehajtó hatalmi	Jogalkotás lehetőségeihez.	
	Jogalkotás szabályozásának	konceptiója.
	Jogalkotási rendszer	reformjának irányairól.
Egyes.	Jogelvek szerepe	az Európai Bíróság ítélkezési gyakorlatában
A bírósági gyakorlat	Jogforrási alapjai.	Esettanulmány. Összefoglaló értékelés
A	Jogforrás	. = Jog- és államtud. 27-52.
A Tripartitum mint	Jogforrás	. = Degré- emlékkönyv. 1995. 77-85.
Az Alkotmány megváltoztatásának módozatai. =	Jogforrás	ok az Alkotmányban. 1995. 117-139.

Tartalmi súlypontozás (pl definiálás, tartalomkifejtés, információtelítettség) vizsgálata

Szövegnehézség elemzési példa azonos műfajokon belül:

a szövegérthetőség szerepének a szakszövegek és szakszövegfajták nehézségi fokainak

vizsgálata mérhető és elemezhető adatok alapján kell hogy történjék

a szövegértés elemzése kísérleti szinten nagy és flexibilisen variálható adathalmazok nélkül nem lehetséges (IT-kísérleti bázisok)

Az akusztikai memorikus váz is tagolható(bb) "kreatív" reprodukciós szempontok

Art 10 E Beweisregeln / III Beweisvorschriften (aus Bundesverfassung CH)

Wo das Bundesrecht für die Gültigkeit eines Rechtsgeschäftes keine besondere Form vorsieht, darf das kantonale Recht auch für die Beweisbarkeit des Rechtsgeschäftes eine solche nicht vorschreiben

Art 10 E

Beweisregeln / III

Beweisvorschriften

Wo

das

Bundesrecht

für die

Gültigkeit eines Rechtsgeschäftes

keine

besondere Form

vorsieht,

darf

das

kantonale Recht auch

für die

Beweisbarkeit des Rechtsgeschäftes

eine

solche

nicht vorschreiben

Az alkalmazott terminográfiai tevékenységbe bekapcsolódás eredményeként terminológiai és frazeológiai specializálódott adatbankok (jogági, jogterületi, kodifikált, szóbeli, szinonímátár stb) fognak létrejönni, amelyek elektronikus hozzáférése igencsak indokolt.

Unterlassungsdelikte
titokvédelem és

pl. mulasztásos deliktumok -
Sicherheitschutz mint ekvivalenciák

A frazeológizálódás és idiomatizálódás nem elhanyagolható előretörésének gépi vizsgálata elengedhetetlen:

xxx § (1) A végrehajtót az eljárása során tudomására jutott adat és tény titoktartási kötelezettség terheli; e kötelezettsége a végrehajtói működésének megszűnése után is fennmarad	tekintetében
(2) A végrehajtnak a titoktartási kötelezettség alóli felmentésére a bírószági dolgozókra vonatkozó szabályok megfelelően irányadók	

a "célzott centrumkeresés" másik példája kereső szóalak "fiatalkor*" alapján

	fiatalkori bűnözés
	----- és a bűnözővé válás megelőzésének a lehetőségeiről
	----- Hamburgban
	----- helyzete és tendenciái
	----- jellemzői Békés megyében
	----- megelőzési lehetőségei
	----- mint társadalmi jelenség
	----- okai nak egyes kérdései
	----- pedagógiai kérdései
	----- problémái
	----- társadalmi háttere
	----- társadalmi jellemzői
Társadalmi bűnmegelőzés eszközei a	fiatalkori erőszakos bűnözés visszaszorításában
	fiatalkori prostitúció
	fiatalkorú bűnelkövetőkkel szemben
	fiatalkorú bűnözés kezelése és megelőzésének lehetőségei
Elkövető-orientált bűnmegelőzés lehetőségei a	fiatalkorú bűnözés kezelésében
	fiatalkorú bűnözés új jellegzetességei
	fiatalkorú elítéltek biodemográfiai vizsgálata
	fiatalkorú erőszakos elkövetők
Erőszakos bűncselekményt elkövetett	fiatalkorú férfiak pártfogó felügyelete és utógondozása
	fiatalkorú kriminális személyiség
Jogerősen elítelt	fiatalkorúak

	fiatalkorúak "bűnözésének" néhány kérdése
	fiatalkorúak által elkövetett erőszakos bűncselekmények
	fiatalkorúak által, illetve sérelmükre elkövetett bűncselekményekről
	fiatalkorúak bíróságáról
	fiatalkorúak bünelkövetési tendenciái és az ítélkezési gyakorlat
	fiatalkorúak bűnözésével összefüggő egyes kérdésekről
Mellékbüntetések kiszabásának gyakorlata	fiatalkorúak bűnügyeiben
	fiatalkorúak devianciájának okai
	fiatalkorúak elleni büntetőeljárásban
	fiatalkorúak előzetes letartóztatása
a magyar	fiatalkorúak körében
	fiatalkorúak kriminalitása
	fiatalkorúak ügyészei
Kialakulása a	fiatalkorúaknál
	fiatalkorúakra vonatkozó büntetőjogi szabályozás alaptételei Ausztriában
Német és osztrák büntető törvénykönyvek	fiatalkorúakra vonatkozó rendelkezései
Hollandia büntetőjogi szankcióinak	fiatalkorúakra vonatkozó rendelkezések

Az átviteli szegmentálás kérdései az értés és érthetőség optimalizációja kérdéseit hozza felszínre természetesen a gépi fordíthatóság előmozdítása érdekében is történik.

a parallelszöveg-kutatás intenzívebbé válhat azáltal, ha súlypontmezőik alapján eleve összehasonlíthatóaknak vagy összevetendőknak látszanak.

Feltétel: azonosak legyenek a tárgykör (nemcsak kulcsszavak v. tárgyszavak), a személyszerepek, a viszonyok és a szabályozások illeszkedési pontjai....

Speciális szaknyelvdidaktikai szempontú témaköri összekapcsolódások válogatása (speciális célzott tananyagok pl rendőrségi joganyag magyar-német tanfolyami felhasználásra) a szaknyelvoktatási központokban elektronikusan és multimediálisan könnyen tervezhető és kellő szakembergárdával gazdaságosan kivitelezhető.

Ezen speciális (tovább)képző központok azonban vitathatatlanul a szakmai felsőfokú képzés eddigi bázisai kell hogy maradjanak.

A rendszerezés fogalmisága maga is természetes nyelvi fogalomkészlet által rendszereződik. Ez akár csak a nyelvészeti leírások formalizátlansága esetében ekzsztasági hiányokat eredményez.

Célszerű lenne csak nyelvi közvetítői közbülső szemszögből is átválthatóvá (formalizálttá?) tenni a fogalmiság és rendszertagolások sok (gyenge) pontját.

érdekeit honvédelmi, nemzetbiztonsági, bűnüldözési // bűnmegelőzési, központi pénzügyi // devizapolitikai, külügyi // nemzetközi kapcsolataival összefüggő, + igazságszolgáltatási	Köztársaság
mit Blick auf die Sicherheitsbelange der Bevölkerung Belange des anderen Wohnungseigentümers die Belange des Unterhaltsberechtigten auswärtige Belange der Bundesrepublik Deutschland gefährden, die Belange des Umwelt-, Gesundheits- und Verbraucherschutzes	
titokbirtokos hatásköréből	
titokbirtokos szerv vezetőjének	

A didaktizálás jól körülhatárolt a szituációk - funkciók és nyelvi jelek összefüggését tipikusan demonstráló anyagegységek szelektálását feltételezi, a tipikus szövegkezelési és felhasználási szituációkhoz és operációkhoz csatoltan.

A video-audiogrammok elektronikus integrálása során a tipizáláshoz statisztikailag jellemző adathalmazokra van szükség⁷ A könnyebb kezelhetőség és szövegintegráció érdekében video-audio-szekvenciák elektronikus DVD tárolása és katalogizálása szükségessé válik.

A folyamat- és operációelemzési szempontból jól strukturált (intézmények, helyszínek, kommunikációs szerepek, szerepjegyek (stílusok), szándékok, tipikus szövegfajták stb.) szerint (át)rendezhető szövegelemek nagyméretű tárai állíthatók össze.

A konkrét operációs tezaurusokra bontás érdekében (események, történések jelenetek replikák láncolatai stb.) a teljes szövegleírás, a forgatókönyv, a snittlista és a filmanyag tartalmi összefoglalói közötti összevetés elemzése is szükséges a felhasználási optimaik kidolgozásához.

Rendkívül izgalmas (szakmai szempontból is) azt RTL Im Namen des Gesetzes sorozatának egy-egy része. Itt egy-egy konkrét bűneset felgöngyölítésének (mint folyamat- és operációs láncolatnak) a teljes végigkövetése történik a jogerős lezárásig dokumentumszerű képi és hangtechnikai eszközökkel.

Sok szakterület együttműködése valósul meg: a dramaturg, a scenikus rendező és pl az operatőr is együttműködik, nemcsak a szöveggényvírő, a tanácsadó jogász(ok) vagy dokumentarista vágó.

A nagy szövegmennyiségek (írott és eredetileg szóbeli korpuszok) ugyanakkor a terminológia és frazeológia terén különbözőségekre hívják fel a figyelmet egyazon jogág valamely jogterületének pl írásbeli kodifikált (szinoním?) változatai között is, ami az ekvivalencia-szint körülhatárolását nehezíti. Ennek ellenére, a terminológiai-frazeológiai adatbázisok elektronikus változatai elengedhetetlenek az egészséges nyelvhasználati kép feltérképezése szempontjából.

Fentiek az interdiszciplináris orientációjú, többdimenziós és integratív elemzési és leírási eljárások és módszerek alkalmazásának szükségességére irányítják a figyelmet és arra, hogy

⁷ Több száz óra főleg német film- és hanganyag áll a szerző rendelkezésére

elektronikus korunkban minden (írott és eredetileg szóbeli) beszédmegnyilvánulás egységes transzkripcióval gépi elemzés tárgyává tehető csupán a tudományterület favorizálása hiányzik (egyelőre).

konkrét operációs tezauszus elméleti-fogalmi szöveganyagokra vonatkoztatva

az / "állampolgárság, honosság" fogalomkör, tárgykör kifejtésére / megszerzés elvesztés / születésénél fogva / az anya államp. alapján, / leszármazási jog / elvesztés / / kérelemre elbocsátás útján / állampolgárság megvonása / megfosztás az érintett akaratára ellenére való / lemondás írásbeli / / megtagadni konkrét okokból (pl hadkötelezettség) / / örökbefogadás örökbefogadottak / / hontalanság hontalanok / / kiutasítás / / idegenrendészeti joganyag/hatóság, ügy, eljárás, kiutasítás, szabályok

Szakterületi szisztematika (teljesség igény nélküli) kísérlete a CompLex CD-jogtár jogi bibliográfiájának (CompLex 2001) tárgyszavak részéből:

Szemantikai és operációs (újra)rendezésre van szükség a didaktizáláshoz és a hozzárendeléses értés biztosításához. A német nyelvű megfeleltetések összevetése pedig újabb "fogazási" problémákat eredményez. Közös rendező szempontok kellenek tehát.

A fogalmiság rendszerezése és a folyamat és operativitás szerinti rendezések összekapcsolása tehát márcsak diaktikai szempontból is fölöttébb kívánatos.

A szakspecifikumú háttérbeli világismeretek⁸ hiányában ugyanis bár nyelvi párhuzamok kialakíthatók, de a teljes mértékű értés és tudatos használat nem. Ezért a filmes jogeset ill. tipikus ügyfajtára koncentráló tévés műfajok mintegy gyakorlati háttérismereteket hordoznak. Ezekből kiindulva és beillesztve azokat a jogrendi és jogforráshierarchián belüli "helyükre" majd ismét visszatérve rájuk a gyakorlatban alkalmazott eljárásjogok/alaki jogok szemléletes példáin keresztül juttathatjuk el a (nemcsak) szakmabeli szaknyelvtanulót az anyagi jogi és egyéb háttérszabályozások rendszereihez.

Ideális esetben a szaknyelvtanár tehát szakmai vonatkozású és dominanciájú folyamatokat demonstrál és dokumentál képanyaggal és a hozzá kapcsolódó hangzós valamint írott szövegekkel, majd a szakmai tájékozódó és szűkített kereső programokkal megcélzott szabályozási (jogi) szövegháttérrel felmutatva, azok terminológiai és frazeológiai elsajátíttatása után, érvelési struktúrákba építeti be, szövegprodukcióna érett ámde konkrét eset(ek)re vonatkozó beszédtevékenységet indukál.

Ennek az interdiszciplináris és sokrétű tevékenységnek az IT- és multimédiális technikai háttérét minden felsőoktatási intézmény szaknyelvi képzési centrumai számára biztosítani kell.

Hivatkozások:

- Freihoff, Roland (1993): "Überlegungen zur Curriculumplanung und -entwicklung im Bereich der Translation." TEXTconTEXT 8. Heidelberg, és Freihoff, Roland (1995): "Das Curriculum als Orientierungsrahmen." TEXTconTEXT 3. Heidelberg: Groos
Model/Creifelds/Lichtenberger/Zierl, Staatsbürger-Taschenbuch. 29. Aufl. 1997. C.H.Beck Verlag, München,
Miller, Gary E. (1990) "Distance education and the curriculum; dredging a new mainstream."
Moore, Michael G. (kiadó) (1990); Contemporary issues in American distance

⁸ Hönig, Hans G, terminusával élve vö. Hönig, Hans G. (1995)

- education. Oxford: Pergamon
- Schmitt, Peter A. (1990): Die Berufspraxis der Übersetzer. Eine Umfrageanalyse. ·Berichtssonderheft des Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer. Bonn: BDÜ.
- tazCompact (CD-ROM) 1999 contrapress Media GmbH Berlin
- Creifelds, Rechtswörterbuch CD-ROM 14. Aufl. C.H.Beck, München
- <http://www.jura.uni-sb.de/>
- <http://www.ris.bka.gv.at/bundesrecht/>
- <http://193.5.216.31/ch/d/sr/sr.html>
- JIPS 2001 www.jura.uni-sb.de
- Kulcsár D.: Műsorszóró televíziózás - videotechnika - informatív-kommunikatív nyelvoktatás Téma: a tömegkommunikációs kommunikációközvetítések és az órai tankommunikáció közelítése Pedagógia Technológia, OOK Veszprém 1986/6
- Kulcsár D.: Эфирное телевидение - видеотехника - информативная коммуникация на занятиях по развитию навыков устной речи Téma: Műsorszóró televíziózás videofelvételeinek felhasználása az informatív kommunikáció céljaira a beszédképességfejlesztő nyelvórán Материалы Шестого международного конгресса МАПРЯЛ Будапешт 1986
- Kulcsár D.: Теория и практика использования видеозаписей-фрагментов телепередач на занятиях по развитию навыков аудирования и устной речи, tanulmány Tv-műsorok videoszegmentumainak és audiogrammainak felhasználása hallás utáni értési és beszédképességbeli fejlesztő gyakorlatokként "Video az orosz órán", tanulmánykötet, Tankönyvkiadó 1987
- Schmitt, Peter A. (1998, quartalsweise Aktualisierung): Translation-relevant Software. Internet-Publikation. <http://www.uni-leipzig.de/~xlatio/xtools>
- Schmitt, Peter A. (1999): Translation und Technik. Tübingen: Stauffenburg.
- Hönig, Hans G. (1995): Konstruktives Übersetzen, Tübingen: Stauffenburg.
- Complex CD-jogtár, 2001

MátyásJudit

Pécsi Tudományegyetem

Közgazdaságtudományi Kar, Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék

Német nyelvű szakszövegek értő olvasását segítő stratégiák a St.Galleni Tudományegyetemen kidolgozott módszerek segítségével

Az alábbiakban a középiskolások és egyetemisták körében végzett kutatásomról számolok be. A megfigyelés során azt vizsgáltam, hogy az általam alkalmazott két módszer segítségével a diákok német nyelvű szakszövegolvasása sikeresebbé vált-e. Az egyik módszer a St.Galleni Tudományegyetemen kidolgozott és alkalmazott tanulási, olvasási stratégiákat jelentette, a másik a szintetizáló olvasás módszere, melynek során a diákok a már tanult nyelvtani ismereteik segítségével, illetve a potenciális szókincs alkalmazásával, szótár nélkül értik meg a szaknyelvi szöveget. Ebben a konferencia-előadásban a St. Galleni Tudományegyetemen kidolgozott és világszinten elismert stratégiákat mutatom be.

A kutatásom célja

Középiskolás és egyetemista diákok körében végeztem fél évig kutatást, melynek célkitűzése az volt, hogy megfigyeljem, hogy az általam alkalmazott módszerek alkalmazásával milyen mértékben fejlődik értő olvasásuk. Tizenöt középiskolás (műszaki jellegű szakközépiskola tanulói) és tizenkét egyetemista (Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar) kapott fél éven keresztül tizenharc német nyelvű szaknyelvi szöveget, hogy azok tartalmát szótár nélkül megértsék és összefoglalják.

Két módszert alkalmaztam a kísérlet során:

1. A svájci St.Galleni Tudományegyetem Gazdaságpedagógiai Intézetében kifejlesztett módszert, mely segítségével a diákok megfelelő tanulási, olvasási stratégiák birtokába jutnak.
2. A szintetizáló olvasás módszerét.

Előadásomban most az elsőt, tehát a Svájcban kidolgozott stratégiákat szeretném bemutatni.

A St.Galleni Tudományegyetem Gazdaságpedagógiai Intézetében folyó kutatás

Christoph Metzger - a St.Galleni Tudományegyetem Gazdaságpedagógiai intézetének vezető professzora -, az amerikai University of Texas in Austin szakmában elismert tanáraival, professzoraival együttműködve állított össze segédkönyveket, útmutatásokat középiskolásoknak és főiskolás, egyetemi hallgatóknak. Ezek a könyvek stratégiai tanácsokat tartalmaznak, és a diákok nyelvtanulását segítik. Az egyetemisták számára összeállított könyv címe *Lern- und Arbeitstrategien, Ein Fachbuch für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen*. A középiskolában tanulóknak szánt összeállítás: *Wie lerne ich? Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen*.

Christoph Metzger a következőket írja könyve (*Lern- und Arbeitsstrategien*) bevezetőjében:

A tanulás sikeressége egyértelműen nemcsak az oktatás színvonalától függ, hanem attól is, hogy a diákok képesek-e az önálló munkára, tanulásuk irányítására. Az önálló tanulók egyben sikeresebb tanulók is. (Metzger 1999, 7)

Christoph Metzger könyvében a következő nyolc témakörökhöz találhatunk útmutatót, megfelelő tanulási stratégiákat: motiváció, időbeosztás, koncentráció, félelem és stressz, lényegfelismerés, információfeldolgozás, vizsgázás, önkontroll.

A könyv szerzője kollegáival egy kérdőívet is összeállított és csatolt a kiadványokhoz. A kérdőív segítségével mindenki személyre szólóan megállapíthatja tanulással kapcsolatos problémáit. A tesztet több mint 2500 középiskolás és egyetemista töltötte ki Amerikában, Svájcban és más országokban is.

A kérdőív tehát a tanulást/olvasást megnehezítő problémákkal szembesít. A tudatos problémafelismeréssel már megtettük az első lépést a fejlődés útján. Ezt követően a könyvben ajánlott stratégiák alkalmazása segíthet az önálló munkavégzés, tanulás, olvasás megvalósításában.

A tanulási problémák mérésére szolgáló kérdőív szerkezete, kérdései

A kérdőív 65 kérdést tartalmaz a fent említett 8 témakörhöz.

Két lapból áll: a felsőn 65 kérdésre, illetve kijelentésre kell választ adni. Mindig azt a választ kell bejelölni, ami a diák éppen aktuális magatartására, tanulással kapcsolatos beállítódására a leginkább jellemző.

A válaszadásnál 5 lehetőség közül kell választani:

- e. ▶ mindig, vagy szinte mindig jellemző rám
- d. ▶ gyakran előfordul
- c. ▶ kb. 50%-ban igaz (is-is)
- b. ▶ ritkán fordul elő
- a. ▶ soha, vagy csak nagyon ritkán.

Miután a 65 mondatra a megfelelő válaszadás megtörtént, a második lap segítségével megtörténhet az eredmények megállapítása, értékelése.

A szétválasztott lapok alsó része végülis a felső kérdőív másolata, melyen a bejelölt válaszok a nyolc tanulási kategóriának megfelelően értelmezhetők. Az eredmények az iskolai érdemjegyek szerint értendők, tehát:

4,0-tól 5,0-ig = nagyon jó eredmény

3,0 és 4,0 között = közepes, ami szükségessé teszi az önvizsgálatot

kevesebb, mint 3,0 = gyenge eredmény, a változtatás feltétlenül szükséges.

A kérdőív megoldásához összeállított kitöltési útmutató utolsó lapján a szerző azt ajánlja, hogy a gyenge eredmények alapján a középiskolásoknak és egyetemistáknak összeállított könyvekben ajánlott tanulási stratégiák szerint, tudatosan javítsanak hibás tanulási szokásaikon.

A középiskolások és az egyetemisták teszteredményei

A teszt kitöltése és értékelése során érdekes következtésre jutottunk a diákokkal:

Mind a gyenge, mind a jobban teljesítő tanulóknak hasonló gondjaik vannak, így az összeredmények alapján dolgozhattunk a csoportban, nem kellett külön, személyre szóló stratégiákkal foglalkoznunk.

A középiskolás csoport összeredménye:

Motiváció:	⇒ 3,16
Időbeosztás:	⇒ 3,048
Koncentrálás, figyelem:	⇒ 3,039
Stressz, félelem:	⇒ 3,077
Lényegfelismerés:	⇒ 3,65
Információfeldolgozás:	⇒ 3,11
Vizsgázás:	⇒ 3,55
Írásbeli munka ellenőrzése:	⇒ 2,966.

A felmérés összeredménye a Pécsi Egyetem Közgazdaságtudományi Karának negyedéves hallgatói körében:

Motiváció:	⇒ 3,675
Időbeosztás:	⇒ 2,83
Koncentrálás:	⇒ 3,62
Stressz:	⇒ 3,529
Lényegfelismerés:	⇒ 3,73
Információfeldolgozás:	⇒ 3,83
Vizsgázás:	⇒ 3,562
Írásbeli munka ellenőrzése:	⇒ 3,26

Meglepő volt számomra az a tény - a kapott számok tükrében -, hogy a két korosztály hasonló problémákkal küzd.

A legnagyobb gondot tehát az időbeosztás, illetve az önkontroll okozza (érdekes, hogy az egyetemistáknál az időbeosztás a válaszok alapján nagyobb gondot jelent, mint a középiskolásoknak).

Az eredmények tükrében javasolt és alkalmazott stratégiák

A középiskolásokkal és egyetemistákkal ezután Christoph Metzger: *Wie lerne ich? Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen*, illetve az egyetemistáknak ajánlott *Lern und Arbeitsstrategien* című könyvekkel dolgoztunk.

Mivel mindkét korosztály hasonló problémákkal küzd a tanulás során, ezért azonos témákhoz kapcsolódóan tudunk hasznos, a tanulást és így az értő olvasást is pozitívan befolyásoló stratégiákat megismerni és azokat az olvasás során tudatosan alkalmazni.

Természetesen, a tanulási helyzetnek megfelelően kellett alkalmaznunk a könyvekben javasoltakat, hogy megfelelő eredményeket tudjunk elérni. Az időbeosztás pl. alapvető gond a diákok számára, de Christoph Metzger könyvében elsősorban az otthoni tanulással foglalkozik; ugyanakkor az ajánlott időbeosztással kapcsolatos tanácsokat megbeszéltük és célirányosan alkalmaztuk. Az értő olvasás során, a szintetizáló módszerrel egyébként a diákok többsége számára szinte meg is szűnt ez a probléma, hiszen a korábban szótározásra szánt időre most nem volt szükségük, és így arányaiban több idő maradt az intenzív, szövegösszefüggésekre koncentráló munkára.

Az órákon minden alkalommal megbeszéltünk és kielemeztünk egy-egy, a kérdőív eredményei alapján szükséges témát, ezt követően pedig a szöveggel, illetve a szintetikus módszerrel dolgoztunk.

A következő témákkal foglalkoztunk behatóan:

Önkontroll

Figyelem, koncentráció

Vizsgastratégiák (esetünkben az írásbeli vizsgára koncentráltan)

Motiváció

A félelem és stressz leküzdése

Stratégiák az olvasáshoz.

1. *Önkontroll* (8. fejezet, pp. 138-147)

Az önkontroll, munkánk ellenőrzése nemcsak a befejezett munkára vonatkozik, hanem tudatos munkát, feladatmegoldást jelent. Tehát: *Mi a feladat* valójában? Mit kell csinálnom? Milyen *terjedelem*ben kell dolgozni? Milyen *nehézségek* merülhetnek fel?

Mennyi *idő* áll a feladat megoldásához rendelkezésre? *Milyen stratégiákkal*, módszerekkel *küzdhetők le a nehézségek*? *Milyen feltételek* állnak rendelkezésre a feladat megoldásához?

2. *Koncentráció, figyelem* (pp. 37-44)

Ha valamit meg akarunk tanulni, vagy a vizsgán a lehető legjobban akarunk teljesíteni, akkor meg kell tanulnunk gondolatainkat, értelmünket, érzelmeinket a lényegesre koncentrálni, meg kell tanulnunk tehát a feladatra koncentrálni. A figyelemösszpontosítás csak akkor sikerülhet tökéletesen, ha nem tudatosan, hanem „automatikusan” koncentrálnunk, mert ebben az esetben figyelmünk nem fog elkalandozni. (Metzger 1988, 36).

A zavarok oka lehet külső és belső.

a) Külső okok:

A tanórán pl. fontos, hogy mindenki nyugodtan és csöndben tudjon dolgozni, ezért a fegyelmezettség alapvető követelmény, tehát senki nem zavarhatja a másikat „fecsegésével”. A munkapadon a feladatmegoldáshoz szükséges anyagok, könyvek, lapok „kézközelben” legyenek, és ami nagyon fontos, áttekinthető rendben. Vitatott kérdés, hogy a megfelelően kiválasztott halk zene segít-e a munka során. Tanóráimon azt a megfigyelést tettem, hogy ez a módszer az értő olvasás során nem segíti a sikeres munkát, ezért nem alkalmaztuk.

b) Belső zavaró tényezők:

Nem szabad kétségeinkre, gondjainkra, megoldatlan érzelmi problémáinkra gondolnunk, nem szabad álmodozni. Mindezt későbbre kell halasztani. Koncentrációs és lazító gyakorlatok is segíthetnek.

Meg kell tanulni azt is, hogy a sokaknál beidegződött rossz szokást leküzdjük: a feladatról mindig feltekintünk, ha valami zajt hallunk, vagy körülöttünk valami, a munkához nem kapcsolódó zavaró dolog történik. Először talán furcsa lehet, hogy nem „hagyjuk” magunkat megzavarni, de később természetessé válik, hogy a munkánkhoz nem kapcsolódó zavaró tényezőkre nem figyelünk oda. (Metzger 1988, 41)

A tudatosság ebben az esetben is hasznos lehet: Mi az, ami zavar munkám során? Érdekes erről feljegyzéseket is írni.

3. *Vizsgastratégiák* (pp. 123-131)

Nagyon fontos a vizsgázás során a megfelelő időbeosztás, és az, hogy ne álljunk meg, ha olyan részhez érünk, amit nem tudunk megoldani. Tipikus hiba, hogy ilyenkor a legtöbb diák megijed, és pánikba esik, nem tud tovább dolgozni. Kitartóan, és a megadott idő kereteihez alkalmazkodva kell előre haladnunk. Az időbeosztás fontos része, hogy hagyjunk lehetőséget a feladatmegoldás végén a kontrollra, korrekcióra, és a meg nem oldott részek megoldására. A vizsgaidő 10%-át ajánlatos erre fordítani, függetlenül attól, hogy pl. levelet, fordítást, vagy fogalmazást kell írunk. (Metzger 1988, 130)

A vizsgázás során a megfelelő, laza, „görcsmentes” munkavégzés alapfeltétele a sikerességnek. Ha túlzottan feszültek vagyunk, ajánlatos lazítógyakorlatokat beiktatni.

4. Motiváció (pp. 16-18)

Ajánlatos még a tanórákon, az új tananyag megtanítása során felhívni a tanulók figyelmét az új és régi ismeretek egymáshoz kapcsolódására.

Ajánlatos a kevésbé motivált diákoknak azt a feladatot adni, hogy írják össze egy lapra, - bár az adott témát nem szeretik - mi az, ami mégis érdekes volt számukra. Miért van ez így? Kíváncsiságuk felkeltésével is motiválhatjuk őket.

Christoph Metzger a következőket ajánlja:

Gondoljon mindig arra, hogy minden tantárgyban van valami érdekesség, amiről eddig még nem hallott, és tanára is azon fáradozik, hogy sikeressé tegye önt. A pozitív gondolkodás kitartást is jelent, tehát ne adja fel az első felmerülő probléma során! Ne mentegesse, áltassa magát azzal, hogy nem is érdekes az adott téma. (Metzger, 1988, 17)

5. A stressz és félelem leküzdése (pp. 49-53)

A negatív érzelmeket, pl. kételyeket a vizsgázás során meg kell tanulni leküzdeni. Lazító gyakorlatokkal a „Nem tudom a feladatot megoldani.” és hasonló gondolatokat gyakran kiküszöbölhetjük.

Ha már van negatív tapasztalatunk, akkor egy másik lehetőség az, hogy magunk elé képzeljük a korábban átélt kellemetlen helyzetet, ellazulunk, és megpróbálunk a helyzetről egy pozitív képet kialakítani. Ezzel a módszerrel gyakorlatilag „immunissá” tesszük magunkat a ránk leselkedő veszéllyel szemben.

Félelmeink tudatos megfigyelésével és lejegyzésével is (mikor, miért merülnek fel) sokat tehetünk leküzdésükben.

6. Stratégiák az olvasáshoz (pp. 83-93)

Az olvasás *előtt* pontosítanunk kell, hogy milyen témában kapjuk a szöveget, milyen szövegfajtát kapunk, szépirodalmi szaknyelvi szövegről van-e szó, mivel a szövegszerkezetnek, jellemzőknek értelmében kell olvasnunk. Ennek megfelelően tudjuk a rendelkezésre álló időt is beosztani, és megfelelő tempóval, koncentráltan dolgozni.

Az olvasás *szórán* tudatosan, a szöveg struktúrájára koncentrálni kell eljárnunk. Ha már van áttekintésünk az anyagról, akkor tanulmányozhatjuk a részeket is (cím, alcím, ábrák, számozások stb.)

Ezt követően foglalkozhatunk részletesen is a szöveggel. A megfelelő olvasási tempó kiválasztása nagyon fontos szempont. Az olvasási tempó alkalmazni-tudása tanulható is, tudatosan fejleszthető. Christoph Metzger a következőket javasolja: Olvasás során igyekezzünk gyorsan olvasni, és ne tekintgessünk vissza, haladjunk előre. Ne szavakra, hanem szócsoportokra koncentráljunk. Ha nem tudjuk megállni a „visszatekintést”, akkor inkább takarjuk le egy papírdarabbal a korábbi információkat. (Metzger 1988, 87) Olvasás során

mindig tudatosan gondoljuk végig, hogy miről szól a szöveg, tehát értő módon olvassunk. Kérdéseket is feltehetünk: Vajon megértettem az üzenetet? Mit nem értek és miért?

Nagyon hasznosak a jegyzetek, széljegyzetek, kiemelések a feladatmegoldás során, de fontos, hogy ezek rövidek és pontosak legyenek. (A legfontosabb gondolatok, kulcsszavak stb.) A kiemeléseket különböző színű tollakkal is írhatjuk, de maximum 4 színt használjunk! Figyeljünk arra, hogy a szövegrész kevesebb, mint 10%-át szabad csak kiemelni.

Az olvasás *után* még egyszer át kell futnunk a megoldást, össze kell hasonlítanunk jegyzeteinkkel, kiemeléseinkkel. Nagyon gyakran ilyenkor sikerül - a szövegösszefüggés segítségével - megértenünk a szöveg üzenetét.

A kutatás eredménye

Előadásomban a St.galleni módszert mutattam be. Ez a módszer a diákokat tudatos tanulókká, olvasókká teszi.

Fél évig tartó megfigyelésem során a középiskolások és egyetemisták értő olvasása nagy mértékben fejlődött, és az alkalmazott két módszer (a St.Galleni, és a szintetizáló) segítette a diákokat abban, hogy az idegennyelvi szakirodalom valóban értő olvasóivá váljanak.

Hivatkozások:

Metzger, Christoph (1999): *Lern- und Arbeitsstrategien*, Sauerländer, Aarau

Metzger, Christoph (1998): *Wie lerne ich?*, Sauerländer, Aarau

A szaknyelvi kommunikáció szintjei és formái
150 A Közös Európai Nyelvi Referenciakeret adaptációja a német
tolmácsolástechnika tárgy tanításában

Az előadás kísérletet tesz arra, hogy az Európa Tanács többéves munka keretében kidolgozott ajánlásait, a többnyelvű európai polgár nyelvtudásának leírási jellemzőit a közvetítői tevékenységekre, ezen belül a követő és a szinkrontolmácsolásra alkalmazza; részben a magyar felvevői piacra adaptálva, ennek sajátosságait is figyelembe véve, a továbbiakban részletesebben kidolgozandó tananyagfejlesztés részeként.

A mai közvetítők (tolmácsok) mindig szaknyelvi közegben mozognak, szakmai kompetenciájuk és tudásmenedzselésük tanítandó és tanítható elemeket is tartalmaz, de sok múlik szakmai életükben egyéni autonómiájukon, hogy megfelelhessenek a minőségbiztosítási kritériumoknak. A tanulás, tanítás és értékelés hármas egységében a súlypont most a tanítás szempontjaira tevődik, rövid áttekintéssel a nyelvhasználati tényezőkre, a kommunikációs témákra, feladatokra és célokra, a nyelvi tevékenységekre és stratégiákra. A kommunikatív nyelvi folyamatok (tervezés, kivitelezés, ellenőrzés, tevékenységek, paralingvisztikai viselkedés és paratextuális jellemzők, valamint a média (közeg) és a műfajok/szövegtípusok szempontjai képezik a tervezett/tanított szaknyelvi kommunikáció szintjeit és formáit. A forrásdokumentum Európai Nyelvi Portfólió részét a közvetítői tevékenységre is lehet alkalmazni, egységes kritériumok szerint EU-és piac képes tolmácsok képzésében és (ma még) nem létező rendszeres továbbképzésében.

Az Európai Unió felé tartva egyre fontosabbá válik, hogy több nyelvet beszélő multi-és plurilingvis munkaerővé oktassuk, neveljük nyelvtanulóinkat, és ezzel párhuzamosan az anyanyelvi kompetencia tekintetében is előbbre lépünk. A közoktatásban és az oktatás egyéb színterein rosszabbodó honi makrofeltételek mellett igen tiszteletreméltó erőfeszítések is jelen vannak, hogy tágabb és szűkebb környezetünkben a nemzeti és az európai kultúrát egységben kezeljük, minőségileg javítsuk a tanárképzés és továbbképzés, a nyelvtanítás és nyelvtanulás feltételeit, tartalmát, mérését, értékelését.

„Magyarország a high-tech élvonalban” (Népszabadság, 2001. okt. 30) címmel R. Hahn Veronika tollából olvashattunk összefoglalást arról az OECD és a Financial Times felmérésről, amely egy „bajnoki tabellában” értékeli a tudományos, technológiai és ipari eredményességet a high-tech ipari termelésben és az üzleti szolgáltatásokban. Az első helyezett Svájc, az innováció és vállalkozó szellem éllovasa. Magyarország az előkelő hatodik helyet foglalja el, ami azt jelenti, hogy a következő néhány évben a volt szocialista országok közül a legnagyobb ipari potenciállal rendelkezik.

„Váratlanul alacsony értékelést kapott Németország (12.), Japán (13.). A tabella egyaránt nyugszik input és output mutatókon: előbbiek azokat a feltételeket foglalják össze, amelyek bizonyos országokban valószínűleg inkább vezetnek a tudáson alapuló iparágak növekedéséhez, az utóbbiak a tényleges teljesítményt mérik.” (l. fent)

Magyarországon az ipari termelés területén az output egynegyede sorolható a „tudáson alapuló” kategóriába (itt hetedikek vagyunk) Ide tartozik a repülés, űrhajózás, gyógyszeripar, vegyipar, orvosi berendezések gyártása, gépészet, a szolgáltatások közül a posta és távközlés, pénzügyi, biztosítási és általános üzleti szolgáltatások merítik ki a „knowledge-based industry” fogalmát.

A tudás menedzselése a tolmács kompetenciáinak alapvető tényezője. A szakmai (Berufskompetenz) és szakkompetencia (Fachkompetenz), valamint a kultúr és tolmácsolási kompetencia kialakításában és továbbfejlesztésében is jelentős szerepet játszik. (A kompetencia-modell leírása: In: Handbuch Translation, 1999, 341.o.)

Hogyan erősíthetjük a túlnyomórészt bölcsész végzettségű hallgatók szakkompetenciáját? Erre szolgálnak részben azok az előadások, amelyek képzésünkben külön tárgyként, félévenként változó tematikával (nukleáris technika, áramlástan, jogi előadások) szerepelnek a tantervben. Komputer-kompetenciájuk mélyítését szolgálja a „Terminológia” c. tárgy, amely elősegíti a Trados fordítóprogram használatát és adatbázisok létrehozását. Itt nagy szerepet játszik a hallgatói autonómia, a kutató kompetencia (Recherchierkompetenz) kialakítása, a szakelőadásokra és műszaki, természettudományos vagy közgazdasági témakörre való felkészülés, mind szóbeli mind írásbeli közvetítés céljából. A tolmácsolástechnika tárgy keretében pedig az alábbiakban részletezendő módon alakítjuk a szaknyelvi közegben mozgó közvetítői tevékenység tanítási-tanulási folyamatát. (Az értékelésre e helyütt nem tudunk kitérni)

Hogyan kapcsolódik a szaknyelv, a szaknyelvi kommunikáció és a fordítók/tolmácsok képzése ahhoz az európai dokumentumhoz, amely átfogóan, átláthatóan, következetesen és cselekvésorientáltan fogalmazza meg a nyelvtanulás, nyelvtanítás és értékelés ajánlásait minden nyelv számára, szemléletében példás nyitottsággal, dinamikusan és holisztikusan törekedve arra, hogy kontinensünk kulturális sokszínűségét megőrizze, védje, fejlessze? Ezt a keretprogramot, amelyet több éves munkával, mintegy háromezres nemzetközi gárda fejlesztett ki, ajánljuk mindazoknak a figyelmébe, akiket ezek az alapelvek megragadhatnak bízva abban, hogy a sokdimenziós modulrendszerben a maguk számára legjobb hasznosítási útját megtalálják. A mindenkori nyelvtudást hatfokú skálán ábrázolja és írja le ún. deskriptorokkal, amelyek biztonságos szintezést tesznek lehetővé mind a nyelvtanuló, mind a nyelvtanár számára.

A közoktatási célkitűzésektől eltérően, a fordító és tolmácsiskolákban művelt nyelvi, közvetítői tevékenységek reálisan is olyan tevékenységek, amelyek a nyelvet (nyelvtudást) nem célként, hanem mindig eszközként tekintik a kommunikációban, az oktatási helyzetben és a szakmai munkában egyaránt.

A Közös Európai Nyelvi Referenciakeret elve és a benne foglalt gyakorlati megközelítés a szakmai és szakkommunikáció közvetítő (tolmács) taxonomikus tanterven alapuló képzési keretét is adhatja.

Nézzük meg, mit is jelent, ha a Referenciakeretek 4. fejezetét, a nyelvhasználat/nyelvhasználó/nyelvtanuló (esetünkben fordító és tolmáccstanuló) fejezetet vesszük alapul, hogy az eddig kialakított pedagógiai, módszertani, didaktikai nézeteinket és tananyagainkat a minőségbiztosítás jegyében újragondoljuk, és a tanterv kialakítását ezen európai dokumentum alapján ezzel a terminológiával írjuk le.

A nyelvhasználat külső kontextusa: leíró kategóriák táblázat négy tartományt jelöl meg, amelyben a nyelvet használjuk: személyes, közéleti, szakmai és oktatási tartományt. Esetünkben kiemeljük ezek közül a leginkább fontos közéleti és szakmai tartományt, amelyekben a „helyszínek, intézmények, személyek, tárgyak, események, műveletek és szövegek” kategóriáival fogjuk át a közvetítés kereteit.

Itt felvetődik a kérdés, mennyiben szükséges didaktikai redukciót végrehajtanunk, hogy tanítványaink sikeresen vizsgálzzanak európai szinten, megállják helyüket Brüsszelben és Strasbourghban, a Parlament és a Bizottság, a szakbizottságok szintjén – és a magyar piacon, amely, mint tudjuk, megrendelői oldalról enyhén szólva is anarchisztikus, kaotikus képet mutat, a munkavállalók oldaláról pedig sokféle okból gyakorta nélkülözi a szakmai professzionalitást, a kollegiális etika és a szakmai érdekvédelem európai ismérveit.

A konszekutív tolmácsolás tanításának első szakaszában erősebben a közéleti, második szakaszában és a szinkrontolmácsolásban a szakmai tartomány érvényesül.

Autentikus szövegeinkben a blattolási feladatokban a *közlemények, szórólapok, szabályzatok, folyóirat- és újságcikkek* képezik az első szintet, ezt követik a *beszéd* különböző műfajai, amelyeket az Internet-ből hívunk le (hiszen a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően nem lehetnek négy-hat hétnél régebbiek).

- TERVEZÉS háttértudás megszerzése
segítség megtalálása
szójegyzék készítése

a.beszélgetőpartnerek/a kommunikáció résztvevőinek
szükséglet-felmérése/mérlegelése
a tolmácsolás egységének egyeztetése a megrendelővel
(konszekutív)

- KIVITELEZÉS szinkronban: a valódi idő tartása (decalage módjai)
ekvivalenciák keresése, elemzése
hiányok áthidalása
- ÉRTÉKELES a két változat kongruenciájának ellenőrzése
a használat következetességének ellenőrzése
reflexió/felhasználói/tanári/szaktudományi
- KORREKCIÓ finomítás szótárak /Internet segítségével
konzultáció szakemberekkel
forrásmunkák és párhuzamos szövegek

A produktív tevékenységek körében az általános beszédprodukció, a folyamatos monológ (élménybeszámoló), a témakifejtés, a közéleti bejelentések, a hallgatóság előtti beszéd tevékenységeihez a C2 szint (Csúcs, Mastery) skálái alkalmazhatók kiindulási szintként. Idézem a Keretprogramból a hallgatóság előtti beszéd C2 szintű leírását:

„Magabiztosan és érthetően ki tud fejteni egy összetett témát olyan közönség előtt, akik számára a téma nem ismerős; a beszédet a közönség igényeinek megfelelően rugalmasan strukturálja és adaptálja.

Meg tud birkózni nehéz, sőt, ellenséges kérdésekkel is.” (idézett mű, 72. o.)

A nem verbális kommunikáció Keretprogram által kínált paralingvisztikai tényezői is igen fontosak a tolmács számára: a testbeszéd, az extralingvisztikai beszédhangok, a prosódiai jellemzők és a paratextuális feladatok: illusztrációk, grafikonok, táblázatok és a szövegek tipográfiai tulajdonságai. A grafikonok értelmezésében való gyakorlat a az előadások szinkrontolmácsolásában válhat hasznossá a fóliák „böngészése” közben.

A szakmai kommunikáció közvetítésében minden kompetenciára, stratégiára szükség van, hogy a tolmács jól lássa el feladatát. Ehhez kellő körültekintéssel alakítandó ki az aktualizált tanmenet didaktikai redukciója, fokozatossága és holisztikus szemlélete, amelyhez ez a Keretprogram támpontokat nyújt. A tolmácsoló autonóm együttműködése a minél tudatosabban reflektált tevékenységekkel megkívánná azonban, hogy hallgatói oldalról is teremtsék meg az ú.n. „Tolmács-Portfólió”, amely lehetővé tenné nyelvi és idegennyelvi előéletének feltárását és az arra épülő közvetítői tevékenységek feltérképezését is: saját olvasatában, saját referenciáinak gyűjtésével, glosszáriumával, szakmai gyakorlatának eseménynaplójával stb.

Ha ezt megtennénk a képzésben, több lenne az olyan végzett hallgató, aki a megrendelőket is szakszerűen befolyásolni tudja, gyorsabban szilárdulna meg az érdekvédelem és érdekközösség, nem lenne ilyen szétforgácsolt a magyar tolmácsoló társadalom. A megrendelők is könnyebben tájékozódhatnak a nyújtandó szolgáltatás minőségéről. Egységes lehetne az a szempontrendszer, amelynek alapján a tolmácsolási teljesítményeket nemcsak összeurópai szinten értékelhetnénk...

Hivatkozások:

Internet: www.zeit.de,

www.dwelle.de/dpradio/powi/wiso/konzept.html

Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata, Nemzeti Tankönyvkiadó
Becker, N.-Wildner-Bassett, M. E. (1991): Zur Didaktisierung von Gesprächsroutinen und-strategien,
In: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, iudicium, München
Birkenbihl, Vera F. (1998): Kommunikációs gyakorlatok, Trivium
Fearn, A.-Buhlmann, R. (1987): Handbuch des Fachsprachenunterrichts, Langenscheidt
Handbuch Translation (2000), Stauffenburg
Hering, A.-Matussek, M. (1996): Geschäftskommunikation, Hueber, München
Rampillon, (U.1995): Lernen leichter machen DaF, Hueber, München
Szöbényi, L.-Szabó Z. (1997): Kis magyar retorika, Helikon

Végyári József

Debreceni Egyetem

Idegennyelvi Központ

Mellérendelés és fordítás

151 *A következőkben a mellérendeléssel mint a magyar mondatfűzés alapvető sajátosságával foglalkozunk, mely megkülönbözteti őt az indogermán nyelvektől. Nem elméleti tételként fejtjük ki, hanem hangsúlyosan gyakorlati kérdésként. Karácsony Sándornak a mellérendelésről szóló és elhanyagolt írásaiból indulunk ki, melyek sajnálatos módon nem kerültek be sem a nyelvészetbe, sem a(z anya-) nyelvoktatási, sem a nevelésügyi gyakorlatba. Tárgyaljuk azt a kérdést, vajon alárendeltté tehető-e a magyar nyelv, és nemmel válaszolunk rá; ennek kapcsán nyelv és világkép kérdését is feszegetjük. Élő nyelvi és irodalmi példán mutatjuk be, hogyan kezeli az alárendelések egyes fajtáit az angol és a magyar nyelv. Majd a szaknyelvoktatás gyakorlatára térünk rá: visszaadható-e az alárendelés mellérendelésként és tanítását illetően, különös figyelemmel a szakfordító képzésre.*

Nyelvszakos hallgatóként hall az ember ezt-azt a mellérendelésről meg az alárendelésről is, de legtöbbünk aligha gondolja komolyan végig, hogy van-e köztük lényeges különbség és miben áll az. Az egész kérdéskör úgy tűnik föl előttünk, hogy a tagmondatok összekapcsolásának lényegében két módja van: alárendelésben az egyik mondat valamely részéhez kapcsolódik a másik, s ezáltal neki alárendelődik, vagyis ily módon függ tőle, míg a mellérendelésben nem függenek egymástól, köztük a kapcsolatot kötőszók jelzik, vagy még azok sem. A két módszer nagyjából azonos súlyúnak látszik, nincs okunk rá, hogy egyiket értékesebbnek vagy bármilyen szempontból jellegzetesebbnek, sajátosabbnak tartsuk, mint a másikat. Később gyakorló tanárként, ha fordítatunk diákjainkkal, netán szaknyelvet tanítunk szakfordítóknak, a dolog már élesebben merül föl. Például amikor a következő angol mondatot:

I am pleased to have the honour to ask Mr Chomsky to deliver his lecture.

valamelyik diákunk így fordítja:

Örülök, hogy abban a megtiszteltetésben lehet részem, hogy fölkérhetem Chomsky urat arra, hogy tartsa meg előadását.

Fölszisszenünk: Hát ez nem tudja, hogy ez így magyartalan? De vajon pontosan mitől magyartalan? Attól, hogy háromszoros, egymástól függő ill. egymásba ágyazódó alárendelést tartalmaz, vagy inkább csak attól, hogy háromszor fordul elő benne a *hogy* kötőszó? Egyáltalán mennyi lehet itt az “engedélyezett darabszám”, az előfordulások száma? E kínzó kérdések közepette valami fölrémlik az embernek arról, hogy mintha anyanyelvünk egyik sajátossága volna a mellérendelés előnyben részesítése vagy túlsúlya az alárendeléssel

szemben. De hogy ezt hol hallotta, már nem tudná megmondani. Próbál fölidézni magában efféle fejezetcímet valamely könyvből: A magyar nyelv sajátosságai, tételesen felsorolva. De az is kérdéses, tanultunk-e ilyesmit az iskolában? Volt-e olyan nyelvtanóra, amelyen tételesen megbeszéltük volna anyanyelvünk sajátosságait, melyek őt a többi nyelvtől megkülönböztetik? Lehet, hogy volt, de alighanem ellógtam, pedig ez nem volt rám jellemző. De akkor nagyon sokan lóghatták el, mert magyar szakosokat is megkérdeztem, föl tudnák-e sorolni a magyar nyelv sajátosságait – nemcsak a mellérendelésre gondolva –, és a válasz bizony nemleges volt. Továbbá azt gondolná az ember, hogy egy közkezen forgó fordításelméleti könyv esetleg szentel rövid fejezetet anyanyelvünk jellemző vonásainak, de sajnos ez sem áll (Klaudy 1994).

Az ügyet hosszú időre ennyiben hagytam, s nem tudtam előbbre jutni, amíg néhány éve kölcsön nem kaptam Pelyvás Istvántól Karácsony Sándornak a magyar észjárásról írott könyvét. Megdöbenésemre kiderült, hogy az egész könyv az engem olyannyira érdeklő kérdésről szól, így aztán hirtelen a szerző nagyon időszerűvé vált számomra. Szerencsére azóta egyetemünk számára is: a nevelésügy tanáraként itt oktattam nyolc éven át, 1942-től 1950-ben bekövetkezett kényszernyugdíjazásáig. A Rákosi-rendszerben nem lehetett babérokat aratni azzal, hogy valaki kimutatja a magyar nyelv és gondolkodás sajátosságait, melyek megkülönböztetik őt más nyelvektől, jelesen az indoeurópai nyelvektől és műveltségektől. Babérokat ma sem lehet ilyesmivel szerezni, de maga az, hogy nemrég az egyetem termet is nevezett el egykori és elüldözött tanáráról, utal egyfajta lassú átértékelésre, s egyúttal köteleességünké teszi azt, hogy ne csak nevét, hanem szellemét és gondolatait is idézzessük, ismerkedjünk velük.

Karácsony tehát a magyar nyelv fő jellemvonásának a mellérendelő elvet tartja, de nemcsak a nyelv, hanem egész észjárásunk, sőt történelmünk, műveltségünk, gazdálkodásunk, igazgatási rendszerünk, stb. alapvető vonásának (Karácsony 1985). Mélységesen hisz abban, hogy nyelv és világkép igen szorosan összefügg, s ebbeli hitében csak osztozni tudok vele. Szerinte a magyarság kis önkormányzatokban szerveződött, amikor csak tehetett, s hozzátehetjük: nem gyakran tehetett, különösképpen az újkorban nem. Erre két szép történelmi példát mutat be részletesen: a debreceni kollégium diákjaként az anyaiskola és ún. partikulák (kihelyezett vagy leányiskolák) rendszerét a XVI-XVII. században, majd pedig a falu–város közötti mellérendelt viszonyt. A mellérendelés maga sem önállóan, hanem egy háromtagú tulajdonságcsoporthoz tartozó elemként jelenik meg nála, kissé leegyszerűsítve a következő módon:

MAGYAR	INDOGERMÁN
– <i>Mellérendel</i>	– <i>alárendel</i>
– <i>Szemléltet</i>	– <i>elvonatkoztat</i>
– <i>a fogalmat nem önmagában, hanem mindig más fogalomhoz való kölcsönös viszonyában tekinti</i>	– <i>a fogalmat önmagában tekinti, illetve egy főlöttes fogalomnak való alárendeltségében, a többitől elkülönítve határozza meg</i>

A nyelvben sem csak a mondatra vonatkoztatja, hanem általános elvként tárgyalja. Gondoljuk meg, hogy pl. a magyar birtokviszonyban mindkét tag jelölődik: János(*nak a*) kalapja, szemben az angollal vagy oroszsal, melyekben csak a birtokoson jelölik, tehát a magyarban ez tényleg kölcsönös, kétoldalú viszony. Igen összetett gondolatrendszerrel van dolgunk, és itt csak egy kérdéssel, a mondattani mellérendeléssel tudunk érdemben foglalkozni.

Térjünk most vissza előbbi mondatunkhoz; nagyon természetes, hogy Karácsony nélkül is mindenki tudja helyesbíteni:

Öröm és megtiszteltetés számomra, hogy fölkérhetem Chomsky urat előadásának megtartására.

Mi történt? A három kötőszóból egyet hagytunk meg, az alárendeléseket mellérendelésre váltottuk, s ettől a mondat egy csapásra elfogadhatóvá, magyarossá vált. Lehetséges, hogy az egész kérdést számszerűen ki lehet fejezni? Karácsony nem ad mennyiségi korlátot, tehát ezt menthetetlenül nekünk kell végiggondolni, utána kell járni a dolognak. Nézzük először, mit ír nyelveművelő kézikönyvünk a *hog*y kötőszóról: “A legfőbb gyakorlati kérdés az szokott lenni: *előfordulhat-e egy többszörösen összetett mondatban többször is*, ill. mikor hagyhatjuk el pótlás nélkül, s mikor más kötőszóval helyettesítve. – A szófüzés változatossága érdekében általában *nem ajánlatos ismételten hog*y kötőszót *használni olyankor, amikor egy mellékmondatról egy másik is függ*. Pl.: Azt gondoltam, *hog*y veled megyek, *hog*y ne érezd annyira, *hog*y egyedül maradtál. (Jobb valahogy így: Azt gondoltam, veled megyek, *hog*y ne érezd annyira az egyedüllétet.) Mindamellet az sem súlyos hiba a fogalmazásban, ha *elvétve kétszer* fordul elő egy mondatban a *hog*y kötőszó... – Tanulságul az mindenképp leszűrhető, hogy *a hog*y kötőszós mellékmondatok egymástól függő láncolatát lehetőleg kerülni kell.” (Kiemelések tőlem. VJ. – Grétsy és Kovalovszky 1983, I/878-9).

Teljesen világos beszéd. Ebből eléggé egyértelműen következik az, hogy a kötőszó háromszori előfordulása már súlyos hiba, de már a kétszeri is, ha ez a jelenség többször ismétlődik egy szövegen (tehát mondjuk egy bekezdésen) belül. Ha ez nem magyar sajátosság, akkor nem tudom, hogy mi. Ráadásul az embernek az az érzése, hogy a szerzők is jól tudják, hogy ez magyar nyelvi sajátosság, de ezt valamiért nem mondják ki, nem merik kimondani, csak találgathatjuk, hogy miért. Hiszen ugyanakkor láthatóan az angolnak semmiféle gátlása vagy kétsége nincs a magyar *hog*y kötőszónak megfelelő főnévi igenevek halmozásával szemben: három-négy előfordulás egyazon mondatban egyáltalán nem számít ritkaságnak még a köznapi nyelvben sem. – Érdekes viszont, hogy a vonatkozó névmások (*aki, amely, ami*) használatát illetően nem fogalmaznak meg a szerzők hasonló számbeli korlátot, de bizonyosak lehetünk abban, hogy az alárendelések láncolatát korlátozó szabályt nemcsak a *hog*y kötőszóra vonatkoztathatjuk. Vizsgáljuk meg, hogy a vonatkozó névmásokat illetően van-e számszerű korlát az angolban, a *The house that Jack built* című mondóka, illetve gyermekvers (angolul *nursery rhyme*) alapján (forrást nem jelölök, mert sok helyen hozzáférhető, így a világhálón is):

This is the house that Jack built.

*This is the malt
That lay in the house that Jack built.*

*This is the rat
That ate the malt
That lay in the house that Jack built.*

....

*This is the farmer sowing the corn,
That kept the cock that crowed in the morn,
That waked the priest all shaven and shorn,
That married the man all tattered and torn,
That kissed the maiden all forlorn,
That milked the cow with the crumpled horn,
That tossed the dog,
That worried the cat,
That killed the rat,
That ate the malt*

That lay in the house that Jack built.

A mindig egy-egy taggal bővülő mondatkígyó végső változatának pontos, sorrendet megőrző magyar fordítása a következő:

*Ez az a gabonát vető gazda,
aki nevelte azt a reggel kukorékoló kakast,
amelyik fölkelte azt a jól megnyírt és borotvált papot,
aki megeskette azt a rongyokba öltözött férfit,
aki megcsókolta azt az elhagyatott leányt,
aki megfejte azt a csavart szarvú tehenet,
amelyik levegőbe dobta azt a kutyát,
amelyik gyötörte azt a macskát,
amelyik megölte azt a patkányt,
amelyik evett abból a malátából,
mely abban a házban hevert,
amelyet Jancsi épített.*

Ez a magyar mondat – ha egyáltalán nevezhetjük magyarnak – nem csupán csúnya vagy rossz hangzású, hanem teljesen elfogadhatatlan. Karácsony beszél arról, hogy értelmiségünk nyelve már fordításnyelvvé vált, sőt használja a nyelvi szolgálatteljesítés kifejezést. Egy ilyen mondat azonban túl megy mindenféle nyelvi szolgálatteljesítés határán, aki így beszél, egész egyszerűen nem magyar ember, súlyosan és tűrhetetlen módon megsértette nemcsak a magyar nyelvet, hanem a magyarok hallgatóságát is. Magyar mondatokban pedig a számszerűséget illetően alighanem ugyanaz a szabály érvényes a vonatkozó névmás használatára, illetve előfordulásainak számára, mint a *hogy* kötőszóra.

De akkor hogyan rendel alá a magyar? Eddig úgy tudtuk, hogy például így:

Kívánom, hogy valamint az agyag ölelő karjai körül kibontakozni akaró kocsikerék rettentő nyikorgásától megriadt juhászkutya bundájába kapaszkodó kullancs kidülledt félszeméből alácseppenő könnycseppben visszatükröződő holdvilág fényétől illuminált rablólovagvár felvonóhídjából kiálló vasszegek kohéziós erejének hatása évszázadokra összetartja annak materiáját, aképpen tartsa össze ezt a társaságot a tiszta szeretet. (*Fehér 1940, 143*)

Ez is furcsa mondat, de korántsem tűrhetetlen. Hasonlóan mókás hatást kelt a magyar hallgatóban, mint az angol gyermekvers az angol fül számára. Látható, hogy az angol mindig jobbra bővíti a sort, a magyar pedig balra. A generatív nyelvtanokban ezt úgy magyarázzák, hogy az angol jobb-rekurzív, a magyar pedig bal-rekurzív nyelv, és ezzel elintéztnek veszik a dolgot. Tehát a magyar is ugyanolyan mértékben képes alárendelni, mint az angol, csak a műveletek iránya tér el. Ez azonban a kérdés megkerülése, lényeges különbségek elkenése, eltüntetése.

A Karácsonytól tanultak értelmében tovább tudjuk gondolni, és módosítani ezt a leegyszerűsítő képet. Mindjárt az elején vegyük észre, hogy míg a magyarban mindkét

irányban működhet a rekurzió, de jobbra csak egyszer-kétszer, balra pedig korlátlanul, angolban csak jobbra működik, tehát összetett igeneves szerkezeteket – gyakran még az egyszerű mellénévi igeneveket sem – nem lehet a főnév elé jelzőként helyezni. A továbbiakban tartalmi kérdéseket vizsgálunk, ehhez egyszerűsítsük le kissé fenti példánkat. Vajon a “kerék nyikorgásától megriadt juhászkutya” ugyanazt mondja-e a valóságról, mint ennek föltételezett angol fordítása: *the sheep-dog (that is) frightened by the creaking of the wheel*, azaz szó szerint visszafordítva: “(az a) juhászkutya, amely megriadt a kerék nyikorgásától”? Korántsem ugyanazt mondja! Vegyük észre, hogy az angol szerkezetben pontosan az történik, amit főntebb az indogermán észjárás jellemzésére Karácsonytól idéztünk: az angol elvon: leválaszt, elkülönít, kiemel, azaz meghatároz, így is hívják a nyelvtenban ezt a vonatkozó mondatot: *defining relative*. A magyar szerkezetnek egyáltalán nem az az értelme, hogy én most ki akarok emelni egy juhászkutyát a többi közül azzal, hogy mint keréknyikorgástól megriadt egyedet jellemzem, s ezzel mintegy elszigetelem, egyénítem, leválasztom a többiről. Magyarban van egyfelől egy kutya, vagyis egy névszó, egy állat (= állapot), másfelől nyikorog a kerék, tehát egy folyamat, s az elemzett nyelvi szerkezet e kettő viszonyát, kölcsönös kapcsolatát írja le; válaszol arra kérdésre, milyen folyamat riasztotta meg a kutyát?. Akárhogy csűrjük-csavarjuk, az angol szerkezet megmarad merev, elkülönítő-elvonó alárendelésnek, míg a magyar alárendelésről szépen fokozatosan kiderül, hogy valójában nem is alárendelés, hanem “bújtatott” mellérendelés (nem talállok rá jobb szót), vagy “többfejű szerkezet” egyik nyelvészünk szerint (Bánréti 1991). Megkockáztatom a föltevést, hogy – e gondolat végigvitelével – az egyszerűbb jelzős szerkezetek (nem fajtajelölő) nagy hányadáról is kiderülhet, hogy valójában kölcsönös viszonyt tükröző, rejtett mellérendelések (*piros alma, robogó vonat, kőszívű ember*). Ez alaposan fölforgatná anyanyelvünk jelenlegi leírásokból ismert rendszerét.

Bármilyen furcsának tűnik a dolog, ebben az esetben a bonyolultabb példákból értjük meg az alább következő egyszerűbbeket. Szakfordítóimmal sokat hadakozok, amíg leszoktatom őket a *vizsgált részhalmaz*, a *felsorolt függvények* és hasonló kifejezések szó szerinti, ilyen sorrendű angol fordításáról. Eddig nehéz volt megmagyarázni, miért nem jó az *inspected subset* (a vizsgált részhalmaz, de itt az *inspect* ige sem jó, helyette *consider* vagy *study* kellene), *the listed functions* (a felsorolt függvények), *the discussed problems* (a [meg] tárgyalt kérdések) és a többi hozzá hasonló, “nem angolos” fordulat. Karácsony Sándor nevelésügyi szakember létére, de a magyarság ügye iránt elkötelezetten, nyelvészeket megszégyenítő módon világítja meg számunkra a kérdést. Mint azt angol szakos kartársaim jól tudják, e nyelvben általában nem lehet főnév elé tett jelzőként használni az igék harmadik alakját (past participle). Az *-ing* képzős alakokkal (present participle) már bonyolultabb a helyzet, ezek önállóan gyakrabban, de bővítménnyel ők sem állhatnak a főnév előtt. Tehát a “tárgyalt kérdések” azért nem lehet az angolban *discussed questions*, az “oldott kéve” azért nem lehet *unbound sheaf*, mert a magyarban ez valójában mellérendelés: a *tárgyalni* ige (folyamat) kölcsönös viszonyba kerül a *kérdés* főnévvel (állapot), illetve az *oldani* ige a *kévével*, ahogyan főntebb a birtokos szerkezet két tagja. Az angol viszont ezt nem tudja, vagy nem akarja mellérendelésként felfogni: ehelyett olyan kévékről beszél, amelyek kioldódtak, elkülönítve őket a többitől, amelyek nem oldódtak ki.

Hasonló példa a *the planet we live on*, melynek pontos – vagy inkább pontosnak vélt – közkeletű fordítása: “A(z a) bolygó, amelyen élünk”. Itt már nemcsak a fordítással van bajom, hanem az eredeti angol nyelvű mondat is, mely tiszta példája a valósággal szembeni alárendelő viszonynak. Minthogy minden vonatkozó mondat kiemel és elkülönít, ez valahogyan azt sugallja, hogy máshol is élhetnénk, más bolygón is, de történetesen – véletlenül – a Föld nevűn élünk. De ez csúsztatás, mert nem igaz. Ki szeretne a jelenlévők közül mondjuk a Merkúr vagy Szaturnusz nevű bolygókon élni? Mert én nagyon nem szeretnék. Tovább az angol mondat – az alárendelő észjárás tehetetlenségi ereje folytán – szinte följajánlja, hogy kétféleképpen is kiegészítsük, vagyis nagyon könnyű az alárendeléseket

mintegy fokozni: 1) *The Earth is the planet we live on* (A Föld az a bolygó, amelyen élünk) – ezzel megkaptuk a Föld egyik meghatározását, tiszta indogermán észjárás szerint, (mely végső soron a görög bölcsesetre megy vissza). Azaz besorolja egy fölöttes fogalom, a bolygók alá, s megadja egyik tulajdonságát, nevezetesen azt, hogy mi rajta élünk, de ezek a tulajdonságok megint mintegy alárendelődnék. A Föld nevű helynek azonban nem a sok közül egyik alárendelt tulajdonsága az, hogy mi rajta élünk, hiszen mi és a Föld mellérendelő viszonyban állunk, élünk egymással, illetve így kellene hogy éljünk. De nem így élünk. “Az ember legyőzi a természetet” hazug és óriási kárt okozó jelszavát nem a Kárpát-medencében találták ki. A Föld a mi teljes világunk, és minden csak hozzá képest létezik, csak hozzá való viszonyában tételeződik, a Nap is, a csillagok is, bármit mondjon erről a mai asztrofizika. 2) *The planet we happen to live on* (A bolygó, amelyen történetesen élünk) – Dehát semmiképpen nem véletlen az, hogy itt élünk, mint ahogyan az sem, hogy magyarként a Kárpát-medencét lakjuk.

Ennek a gondolkodásmódnak egyik cúcsteljesítménye a Linné-féle növényrendszertan a fajok, nemek stb. szigorú alá- és fölrendeltségi viszonyaival. Ezt egyúttal az emberi gondolkodás, rendszerező elme csúcsteljesítményének állítják be, s ehhez képest kezdetlegesnek minősül a mi mellérendelő észjárásunkat (akadémiai nyelvtanainkban, de a generatív nyelvészetben is, az alárendelés minősül későbbinek, azaz “fejlettebbnek”). Ezzel a mondattal vagy címmel leginkább a “Csak egy Földünk van” mondatot állítanám szembe, amely viszont a mellérendelő észjárás szép példája, bármelyik nyelven fogalmazták is meg eredetileg. De ugyanilyen jó “fordítás” (inkább megfeleltetés) a “Bolygónk, a Föld”, vagy bármilyen más, mellérendelő szerkezet. Közben észrevettük, hogy nem is fordítottunk, hanem mintegy kijavítottuk az eredeti, alárendelő indogermán szerkezetet, a valóságnak jobban megfelelő mellérendelő viszonyra. A valóság ugyanis hitem szerint alapvetően mellérendelő elv szerint működik, a növények csak Linné rendszerében rendelődnek alá egymásnak.

Hoznék példát arra, hogy nyelvkönyveink is ludasak a magyartól idegen alárendelő szerkezetek terjesztésében: példamondat valaha nagyon fölkapott és ma újra kiadott nyelvkönyvből:

Mr Fazekas told them about his parents, who had worked hard to give their son a good education.	Fazekas úr beszélt nekik a szüleiről, akik keményen dolgoztak, hogy fiuknak jó nevelést adjanak. (Báti és Véges, é.n., 165)
---	--

A magyar fordítás teljesen angolos szerkesztésű, nem is beszélve a “jó nevelést adni vkinek” szintén jellegzetes indogermán és a magyartól merőben idegen fordulatról. A mondat iskolapélda lehetne, ugyanis előfordul benne mindaz, amit nyelvművelő kézikönyvünk joggal kárhoztat: kétszeres alárendelés vonatkozó névmással és *hogy* kötőszóval. Többféleképpen vissza lehet adni helyesen, közülük egy lehetőség, “enyhített” alárendelésekkel: “Fazekas úr mesélt (nekik) arról, milyen sokat dolgoztak szülei, hogy fiuk jó nevelésben részesüljön.”

Végül nézzük meg, mit tudunk meg magáról a mellérendelésről különböző kézikönyvekből. Sajátos ellentét, hogy míg Nyelvművelő kézikönyvünk egyfelől világosan fogalmaz az alárendelések számát illetően, “tudománytalan előfeltevéseken alapuló nyelvhelyességi babonának” minősíti azt a vélekedést, hogy a magyar sajátosan mellérendelő nyelv, és az alárendelések kerülendők. Viszont mindjárt ezután négy oldalon sorolja, milyen módon lehet, illetve célszerű helyettesíteni a vonatkozó mellékmondatokat másféle alárendeléssel. Bár neveket nem említ, az éles megfogalmazás sejteti, hogy itt valakiről, valakiről nagyon hallgatni kell, illetve nagyon el kell őket ítélni. Csak nem Karácsony Sándor volna egyikük?

Mit mondhatunk ezek után a mellérendelés jövőjéről? A mellérendelés mindig is a magyar nyelv és észjárás alapvető vonása volt, és az is marad. Ezt nyíltan nem ismerik el nyelvészeink, gyakorlatban viszont – mindnyájunk nagy szerencséjére –igenis elismerik.

Meddő minden olyan kísérlet és igyekezet, mely nyelvünket alárendelővé szeretné változtatni. Aki úgy véli, hogy nincsenek ilyen kísérletek, nyissa ki három évvel ezelőtt megjelent új magyar nyelvтанunkat, mely 28 oldalon keresztül tárgyalja az alárendelt összetett mondatokat, míg a mellérendelésről egy hang sincs benne (É. Kiss és mások 1998, 127-155). A generatív beállítottságú szerzők olyan "magyar" mondatokat elemeznek, mint pl. "Az, amit ajándékba kapott, nagy örömet szerzett Marinak" (u.o., 144.). Valószínűsíthető, hogy ha eredeti magyar mondatok helyett angolszász nyelvészek által megcsócsált mondatok szolgai magyar fordításait elemezzük, akkor soha sem fogunk eljutni a mellérendeléshez.

Tudni való, hogy a Chomsky-féle nyelvelmélet nem nagyon tud mit kezdeni a mellérendelő elvvel, az egész az alárendelésre van kihegyezve, már csak matematikai indítatásánál fogva is, meg amiatt is, hogy az angolt teszi meg minden nyelv alapjának. Mindebből az is látszik, hogy gőzerővel megindult a magyar iskolarendszer – s ezen belül különösen az anyanyelvoktatás – felé a generatív nyelvтан nevezetű úthenger, melynek nyomán fű sem fog nőni. Figyelmeztetésként mondom, hogy az alárendeltté alakításhoz nyelvünket újra meg kell határozni, divatos számítógépes kifejezéssel: átdefiniálni. Vagyis pl. a MTA-nak ki kell jelentenie, hogy holnaptól kezdve megengedett három vagy négyszeri előfordulása egy mondaton belül a *hogy* kötőszónak vagy a vonatkozó névmásoknak. Ez nyilvánvaló képtelenség (láttuk föntebb, hogy kétszeres alárendelés is csak elvétve fogadható el), legalább akkora, mintha azt mondanák ki, hogy holnaptól főnévragozás helyett előjárókat fogunk használni, mondjuk az Európai Unióhoz való sikeres felzárkózás jegyében és reményében. Ilyet még a Kreml sem várt el, és bizonyos vagyok benne, hogy a Nyugat sem ezt várja tőlünk. Nincs értelme az olyan megfogalmazásoknak sem, hogy majd közeledünk egymáshoz, ők egy kicsit mellérendelőkké válnak, mi egy kicsit jobban alárendelünk, és így majd egyszer valahol összetalálkozunk. Éppen ellenkezőleg: úgy vélem, hogy a mi mellérendelő észjárásunk lesz az egyik nagy érték – ha ugyan nem a legnagyobb érték – amelyet magunkkal viszünk az Unióba (akkor is visszük, ha nem szerepel tételelesen a csomagok jegyzékében, mert ez rólunk leválaszthatatlan vonás). Ott ugyanis nem nagyon tudják – nyelvi korlátok miatt nem tudhatják, csak sejtetik – mit jelent mellérendelő módon mondatot felépíteni, rajzolni, énekelni, gondolkodni, viszonyulni más népekhez és a természethez. Ezt tőlünk meg lehet tanulni, és közben mi is újra tanuljuk, tudatosítjuk magunkban nyelvünk és műveltségünk e nagy értékét és jellegzetes vonását. Idehaza pedig fogadjuk el nyíltan és bevallottan is annak, aminek gyakorlatban már úgyis elfogadtuk, csak kimondásától valamely oknál fogva még tartózkodunk: anyanyelvünk meghatározó sajátosságának.

Végül két ajánlást fogalmaznánk meg a szaknyelvoktatást illetően, melyek értelemszerűen következnek a fentiekből. 1) Szaknyelvoktatáshoz csakis hiteles szövegeket használjunk, tehát olyan idegennyelvi szövegeket, melyeknek szerzője anyanyelvi beszélő, és olyan magyar szövegeket, melyeket eredetileg magyarul fogalmaztak (ettől legföljebb a szakfordító képzés első félévében lehet eltérni); 2) A fordítási gyakorlatokon ne csak arra törekedjünk, hogy az indogermán alárendeléseket mellérendeléssel vagy "enyhített alárendeléssel" adjuk vissza, hanem ennek fordítottjára is, azaz a magyar mellérendelések egy részét idegen nyelven alárendelésekkel adjuk vissza, s ezzel segítsünk az indogermán észjárást követőknek.

Hivatkozások:

Bánréti Zoltán (1991): *A mellérendelés*. JPTE, Budapest–Pécs.

Báti László és Véges István (é.n.): *Angol nyelvkönyv kezdőknek*. Lexika Tankönyvkiadó, Székesfehérvár.

É.Kiss Katalin, Kiefer Ferenc és Siptár Péter (1998): *Új magyar nyelvтан*. Osiris, Budapest.

Fehér Gábor (1940): *Az utolsó nagybotos*. Exodus, Debrecen.

Grétsy László és Kovalovszky Miklós (szerk.) (1983): *Nyelvművelő kézikönyv I-II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Karácsony Sándor (1985 [1939]): *A magyar észjárás*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Klaudy Kinga (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica, Budapest.

Troy B. Wiwczaroski
Debrecen University
Centre of Technical Languages Instruction

Using Case Studies in ESP Courses

The use of case studies in ESP teaching should be encouraged, as such exercises not only provide the foreign language learner with a constructive, methodological approach to proficiency level skills use, but because these types of exercises also ensure better knowledge retention. The article introduces case studies in form and practice, and proposes that they might also be used to promote interdisciplinary thinking.

Case study writing, more than perhaps any other written exercise, confronts the student with his own limitations. This is because of the complexity of this form of exercise. Students are required to scientifically analyse, present, and interpret complex materials in order to provide a target audience with the essential data it requires to make an informed opinion or judgement on an issue. In essence, what the student is required to do is to retell the story of a situation, its development, its impact, and, where applicable, provide a prediction of its future importance.

In the classroom, case studies are an incomparable tool for teaching advanced students in all disciplines, as they can be used to gauge student performance and, more importantly, to gauge their ability to apply theoretical knowledge.¹ This is due to its singular ability to integrate all the basic functions of language communication into one learning module: Case studies demand the use of instrumental, regulatory, interactional, personal, heuristic, imaginative and representational language, all interwoven to provide students with a total learning experience in a simulated language immersion exercise.² Teaching with case studies should therefore be used to achieve a higher order of learning outcomes that go beyond the specifics of the subject materials themselves. In other words, instructors should strive to motivate and mentor students to make broader interpretations and applications from their studies.³

I should like to explore the more specific question of why language teachers should also consider using case studies for special purpose language teaching. Cases may be less well suited to imparting factual or detailed knowledge. However, some teachers use cases to inductively teach select bodies of knowledge in a contextual and problem-based way. And, while it is indeed true that decision cases are a tool which serve certain purposes extremely well and others less well, if the main goal of a course of study is to help students build analytical and synthesis skills, apply concepts, learn to solve problems, develop mature judgment and critical thinking skills, and enhance communications skills, - all in a target language - case teaching is an excellent tool, and we should be using it.

In Hungarian contemporary higher education, as far as foreign language teaching is concerned, the use of case studies is often neglected. Unfortunately, this neglect is largely due to the misunderstanding of some colleagues about what constitutes a case study. More limiting is the feeling among many that the use of case studies in language for special purposes teaching goes beyond their competency.⁴

Such misunderstandings and self-limitations are easily remedied with little clarification.

Most case studies are, in fact, nothing more than the stories of persons, companies or organizations which must make - or have made - choices involving dilemmas portrayed in the cases. Cases can be either open-ended or decision forcing. Students are expected to identify with the cases and formulate their own responses to the dilemmas, while providing analysis and rationale to support their recommendations for action. A strength in case education is the way that cases can help students look at dilemmas from the inside-out, and not merely act as external critics.⁵ The same applies to us as teachers. We should not pre-suppose any need to become an expert in another discipline. All that is really required is the use of our skills as mentors. In teaching a case, it is our duty pedagogically to point the student down a general path of investigation, but not to teach, for example, plant protection or ecology.

In language teaching, especially with that of advanced students, such as those studying technical translation, business language, professional writing or communication, we should demand that the students push themselves to actually think, analyse and reason on an academic level in the target language. Only such activities can ready students for the challenges of the professional world, should they be unable to take part in a meaningful practical training program.

If language teachers in higher education are ever to gain a solid foothold in the larger university curricula, then we must prove our worth in contributing to the production of experts who can properly and professionally produce high quality written and oral texts in a foreign language. Case studies are only one such tool for achieving this goal.

The challenge to teach using cases is not as daunting as some might think. Language teachers accustomed to lecturing on grammar and teaching from textbooks often find cases to be a refreshing approach to teaching, because case studies are traditionally taught using discussion and interactive formats. The role of the language teacher here is not to simply teach new vocabulary, but rather to guide and direct the students to contribute to an overall effort. Similarly, a case teacher leads students through the maze of a case discussion by questioning, redirecting questions, clarifying, probing and highlighting points or issues - but not by dictating a predetermined solution or bias. The student should be encouraged wherever proper to freely express an idea or opinion. We are demanding of our students that they master skills already required to pass a high level certificate examination, but with an added element: academic level tasks with professionally-structured responses. Thus, teachers must emphasize the need for the student to communicate, and the instructor should restrict their contributions wherever possible.

Case studies can be assigned individually or in group work form. Many teach using the discussion of a case by an entire class, but here it is vital that they be approached using small group collaborative learning strategies or integrated writing assignments, which are later integrated into the whole of the discussion.⁶ Such activities, if well prepared, lay the groundwork for a spontaneous debate, consensus forming and critiquing, all skills students find equally challenging in their own languages. Regardless of the format you choose, it is customary to conclude with a structured discussion of a case involving the entire class, in order to summarize key points and to obtain a sense of closure to the case. If there is a case epilogue, it can also be presented to the entire group as part of the discussion.

Case teaching is something like solving a mystery. The instructor's questions and probing, whether in small group or large group discussion formats, is like picking away at an elusive clue. The teacher "re-investigates" the issues in the case from various

perspectives until the elements of the dilemma and decision become more clear. A module is not a failure if the case remains unsolvable, even at the end of the discussion. In such situations, it is expected that students will better understand the intricacies of the case, and learn how to propose compromise solutions or to make a qualified, professional statement on its insolvability. In leading a structured case discussion, it is common to use variations on six basic questions:

1. Why is this case a dilemma?
2. What are the key issues in the case?
3. What are the objectives of the decision maker in resolving the problem?
4. What are the options of the decision maker?
5. What are the trade-offs among these options?
6. How should the case dilemma be resolved?

Clarify the necessity to answer each of these six questions to your class, keeping them focused on them throughout the learning module, and the greater part of your work in the classroom will have been completed.

All language teachers who use case studies must initially decide what makes a good topic for a case. Although this decision often presents them with the most significant dilemma, ideas for cases come from a variety of sources, all readily available to every colleague: personal experiences, magazine and newspaper articles and, most handy, other colleagues. After the initial semester of teaching using case studies, colleagues quickly learn that there is no shortage of case ideas once one begins watching for them. The most important consideration in selecting a topic for a case is to ask what purpose the case will serve. One may be tempted to develop a case just because it's a unique or especially interesting situation. However, if a case lacks a purpose embedded in some educational or research context, it may not be worth investing the time and resources to develop it. Remember that every case needs a theory. Every teacher should have a well-developed idea as to why they are developing a case and where it will be used before beginning it. As one example, teachers of agricultural language may find the case study approach best to teach their students all the vocabulary relevant to genetic engineering of food, mad cow disease or even crop production techniques. The students will also enjoy learning somewhat dry vocabulary through active learning more than by sitting at home and attempting to memorize lists. More importantly, they will also better retain the newly learned terms, as well as their proper usage.

Many struggle with the question as to whether cases have to be real. Some ask if a case can be a simulation if it is based on a real situation. Simulations are very worthwhile exercises for students. Often, an instructor chooses to use a simulation because he has certain principles or operations in mind for their students to learn or perform. This is especially applicable in teaching business or professional communication language. However, a case is never proper if the facts only come from the teacher's imagination, rather than reality. Present the students with a problem that they must solve by largely gathering their own facts, and they will be learning actively and, thereby, more.

There is considerable student motivation and educational advantage in using real cases. If students have a problem with some fact or aspect of the case, be as helpful as

possible, but rather encourage peer response. Students are more fine-tuned to their classmates than to instructorial pontificating. Also, instructors will quickly discover that their students often prefer to try to solve their fellows' problems, than to passively accept a solution lectured to them by their teacher.

There can be four steps to using a case study in a classroom situation. The first is the assignment phase. It usually is not sufficient just to hand out the case. It may be important to take some time in class to go over the case and orient the students to its general focus. The second phase, which usually lasts from a few days to a few weeks, permits students to study the case in depth and to become familiar with the issues and decision options. This phase may be accomplished by having the students work individually or in small groups. Often, students are asked to answer a set of questions during this time to assist them. Students should be required to prepare a written or oral statement, describing their interpretation of the case, the available options as they see them, and their recommendations. The third phase is the discussion phase. The goal here is usually to get the entire class to interact regarding the case and its issues. It is also usually the teacher's intent to foster debate and analysis of the issues during this session. Most essential is to provide some time in class for the students to discuss the issues and case more informally in small groups before discussing the case with the entire class. This is especially helpful if the students have only worked as individuals on the case prior to the general class discussion. The small group time gives them a chance to try out their ideas on a smaller, usually less threatening group, before being asked to speak before the entire class. The students will be more relaxed and, therefore, have better impact in their presentations. The fourth phase in teaching a case is usually some kind of debriefing of the case experience. This is either appended to the large group discussion or done separately. This phase may be simply initiated by a question such as, What have we learned from this case? In any case, students should be asked to prepare a written summary of the case and their decision/opinion. Many instructors also use a written self-analysis that the student may analyse what worked and what failed in their case study reports, for self-improvement purposes. This latter exercise is highly recommendable, especially when coupled with a one-on-one student-teacher final assessment discussion.

The key to teaching using case studies lies in good organization. Students should be well prepared in the writing of summaries, the use of paraphrasing, quotes and citations, and especially the demands of writing clear, concise thesis statements, outlines, introductions, conclusions and abstracts. The student will need to draw upon each of these skills in preparing oral and written assignments during the case study learning module.⁷

The students' final written assignments may take several forms, but the most useful exercise is to ask them to hand-in a formal case study. This consists of an introductory section containing a (1) Title Page, (2) Letter/Memo of transmittal, (3) Table of Contents and a (4) Executive Summary. The body of the case study report has five sections: (1) Problem Identification and Analysis, (2) Statement of Major Problems, (3) Generalization and Evaluation of Alternative Solutions, (4) Recommendation(s) and (5) Implementation. The report should end with a final section for appendices (if any), endnotes⁸ and a bibliography. There can, of course, be added sections, where applicable. For example, an environmental study might include separate sections on local, regional and national impact. Insistence on logical organization should be the basis for any amending of the basic framework. Never, however, allow students to delete any element from the section requirements given above, for these are integral components of every professional case study.

Whether you choose to base your case module on an existing study or to have your students come up with their own background research, enthusiasm is the key. Ensure that the topic is engaging and wide enough in scope to support lengthy study. Having achieved this minimum requirement, simply by motivating your classes to learn through a target language, to be thorough in their work, to think analytically and to be creative will always ensure a positive outcome.

References:

¹ See H.G. Widdowson. (1985): Teaching Language as Communication, Oxford University Press, Oxford, especially Chapter 3. Widdowson explores the importance of teaching students both "productive/active" and "receptive/passive" skills, all of which case studies make use.

² See D. Hymes. "On Communicative Competence," In: Sociolinguistics, eds. J.B. Pride and J. Holmes. (1972): Penguin: Harmondsworth, 269-93.

³ For the role of the teacher in communicative language teaching, see: Jack C Richards and Theodore S. Rodgers. (1988): Approaches to Methods in Language Teaching: A description and analysis. Cambridge

⁴ Case studies fall into the category of situational language teaching. For more information on what constitutes such activities, see: Richards and Rodgers, Approaches 31ff.

⁵ Compare to the preface in David A. McMurrey (1998): Introduction to Technical Communication Course Guide. Self-published.

⁶ Chapters 1 and 2 of Drew Rodgers. (1997): English for International Negotiations: A Cross-Cultural Case Study Approach. St. Martin's, New York, provide an excellent introduction to preparation to setting up group work.

⁷ For training of these skills, see: Troy B. Wiwczarowski. (2000): An Introduction to Writing for Professional Communication. DE ATC, Debrecen.

⁸ Note that footnotes are never used in formal case studies.